

Wiprächtiger-Geppert, Maja

Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen

Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren 2009, 329 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2008)



Quellenangabe/ Reference:

Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren 2009, 329 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2008) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204490 - DOI: 10.25656/01:20449

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204490>

<https://doi.org/10.25656/01:20449>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

das hat auch nicht irgendwie zusammengepasst
ich hatte keine Lust

aber wie kann Meer schreiben
Wo ist das Meer?

das ist genauso auch wie bei mir
ich werde mir Zeit sammeln

was findet der eigentlich so gut daheim
sogar die Luft ist anders

wie ein Bodyguard der äh das Monster
mein Monster hat ein Löwenmaul

Literarisches Lernen in der Förderschule

Maja Wiprächtiger-Geppert

Covergestaltung: Stephanie Seidlitz, pepkonzept Rheinfelden
(www.pepkonzept.de)

Die vorliegende Arbeit wurde von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 2008 als Dissertation angenommen.

Die Drucklegung wurde mit Mitteln des Symposions Deutschdidaktik gefördert.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-0551-9

Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009.

Printed in Germany. Druck: Digital Print Group, Erlangen

Maja Wiprächtiger-Geppert

Literarisches Lernen in der Förderschule

Eine qualitativ-empirische Studie zur
literarischen Rezeptionskompetenz
von Förderschülerinnen und -schülern
in Literarischen Unterrichtsgesprächen



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	8
2	Theoretische Grundlagen.....	10
2.1	Literaturunterricht an Förderschulen	10
2.1.1	Lernvoraussetzungen und -bedingungen von Schülern der Förderschule	10
2.1.2	Bestandsaufnahme des Literaturunterrichts an Förderschulen	16
2.1.3	Begründungen für Literaturunterricht an Förderschulen	21
2.2	Das Literarische Unterrichtsgespräch	31
2.2.1	Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs	33
2.2.2	Das Literarische Unterrichtsgespräch als Konzept für Literaturunterricht an Förderschulen	38
2.3	Literarische Rezeptionskompetenz	55
2.3.1	Der Kompetenzbegriff.....	55
2.3.2	Literarische Kompetenz.....	64
2.3.3	Das Modell literarischer Rezeptionskompetenz der vorliegenden Arbeit	73
2.3.4	Ausgewählte Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz	83
2.4	Fragestellung.....	106
3	Darstellung der methodischen Vorgehensweise	108
3.1	Design der empirischen Untersuchung	108
3.1.1	Grundsätzliche Überlegungen zur Wahl der Untersuchungsmethoden	108
3.1.2	Untersuchungsdesign.....	111
3.2	Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie.....	112
3.2.1	Klasse Nadler.....	114
3.2.2	Klasse Linder.....	115
3.2.3	Klasse Ortis	115
3.2.4	Klasse Fleck.....	116
3.2.5	Klasse Blanck	117
3.3	Durchführung der Untersuchung	117
3.3.1	Vorbereitung.....	117
3.3.2	Datenerhebung.....	118
3.3.3	Datenaufbereitung	119
3.3.4	Datenauswertung	123

3.4	Qualitätssicherung	128
3.4.1	Validität	128
3.4.2	Objektivität und Reliabilität	131
3.4.3	Disjunktheit, Exhaustion und Saturiertheit	131
4	Ergebnisse der Untersuchung	133
4.1	Textbezogene Auswertung	134
4.1.1	Helga Höfle: Peter sammelt die Zeit	135
4.1.2	Gerald Jatzek: Mein Monster	149
4.1.3	Lutz Rathenow: Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen	162
4.1.4	Joachim Ringelnatz: Heimatlose	176
4.1.5	Jürg Schubiger: Mutter, Vater, ich und sie	189
4.2	Einzelfalldarstellungen	204
4.2.1	Kinder, die immer neue Lesarten finden	204
4.2.2	Kinder, die sich in den Texten wiederfinden	209
4.2.3	Kinder, die ihre Klasse anführen	215
4.2.4	Kinder, die sich kaum beteiligen	225
4.2.5	Exkurs: Spuren einer Medienkindheit	229
4.3	Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz	232
4.3.1	Fiktionsverständnis	232
4.3.2	Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen	236
4.3.3	Fähigkeit, mit indirektem und uneigentlichem Sprach- gebrauch umzugehen	239
4.3.4	Fähigkeit, Texte zu interpretieren	243
4.3.5	Fähigkeit, intertextuelle oder intermediale Bezüge herzustellen	247
4.3.6	Fähigkeit, Texte oder Textteile zu bewerten oder zu beurteilen	249
4.3.7	Fremdverstehen	253
4.3.8	Fähigkeit, eine individuelle Verbindung zum Text aufzunehmen	259
4.3.9	Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrzunehmen und positiv zu bewerten	264
4.3.10	Fähigkeit, mit literarischen Fremdheitserfahrungen umzugehen	265
4.3.11	Intersubjektive Verständigung	268
4.4	Literarisches Wissen	271

5 Resümee	277
5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	277
5.2 Folgerungen und Vorschläge für den Literaturunterricht an Förderschulen	285
6 Literaturverzeichnis	290
6.1 Primärliteratur	290
6.2 Sekundärliteratur	292
7 Anhang	324
7.1 Liste der vorgeschlagenen literarischen Texte	324
7.2 Kategoriensystem	325
7.3 Verzeichnis der Abbildungen	328

1 Einleitung

Literaturunterricht hat an Förderschulen – Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen – keine Tradition. Als ästhetischer Lerngegenstand, der fest im Bildungsbügetum verankert zu sein scheint, gehört „Literatur“ zu denjenigen Unterrichtsgegenständen, die bei der Reduzierung des Bildungsangebotes, wie sie für Schulen mit niedrigerem Bildungsabschluss traditionell vorgenommen wird, als erstes aussortiert werden. Somit initiieren die Lehrpersonen an Förderschulen nur selten literarisches Lernen im Sinne von „schulische[n] Lehr- und Lernprozesse[n] zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen“ (Büker 2003, S. 121). Die Herkunft der Schülerinnen und Schüler aus schriftfernen Milieus dient dabei ebenso als Begründung wie die mangelnde Relevanz von Literatur für alltagspraktische Anforderungen und vor allem die Feststellung, dass den Schülerinnen und Schülern der Förderschule die „Voraussetzungen“ für literarisches Lernen wie z. B. Freude am Lesen, Konzentrationsfähigkeit oder Lesekompetenz fehlen würden.

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, sich dem literarischen Lernen in der Förderschule anzunähern. Ähnlich wie es Heimlich und Schmetz (1995, S. 30) für die Integrationsforschung propagieren, soll es in meiner Arbeit nicht so sehr darum gehen, empirisch abgesichert zu beweisen, dass Literaturunterricht an Förderschulen möglich ist, sondern zu beschreiben, was sich in solchen Unterrichtssituationen ereignet. In meinem Fall bedeutet dies, ausgehend von einem deskriptiven Kompetenzmodell die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Förderschülerinnen und Förderschülern zu beschreiben, die ihnen für die Rezeption literarischer Texte zur Verfügung stehen.

Im Fokus der Darstellung steht zu Beginn die gegenwärtige Situation des Literaturunterrichts an Förderschulen. Nach einem Einblick in die Lernbedingungen an Förderschulen erfolgt eine Bestandsaufnahme zum Literaturunterricht an Förderschulen. Diese bezieht sich hauptsächlich auf die Untersuchung von Volz (2005), die offenbar bisher die einzige Arbeit ist, die diesen Bereich systematisch erforscht. Das Kapitel wird abgerundet mit Überlegungen, wie sich jenseits von bildungsbürgerlicher Hochwertung kanonisierter Literatur Begründungen für Literaturunterricht an Förderschulen finden lassen.

Im Kapitel 2.2 wird mit dem „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs ein Konzept vorgestellt, das sich auch für den Literaturunterricht mit bildungsfernen Kindern und Jugendlichen anbietet. Seit dem Jahr 2001 beschäftigt sich die Forschungsgruppe um Prof. Dr. Gerhard Härle an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit der Konzeption eines Gesprächsmodells für den Literaturunterricht, das sich sowohl in der Schule als auch in der Hochschule anwenden lässt, um literarische Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und Schülerinnen und Schülern zu befördern (vgl. Härle, Stein-

brenner 2003a, 2003b, 2004b; Steinbrenner, Wiprächtinger-Geppert 2006a, 2006b). In der vorliegenden Arbeit wird dieses Modell so erweitert und modifiziert, dass es den spezifisch Bedürfnissen des Literaturunterrichts an Förderschulen gerecht werden kann.

Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs bildet die Basis für die anschließende empirische Untersuchung, bei der die Frage nach der literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern im Mittelpunkt steht. Dazu gilt es zuvor zu klären, was unter dem Terminus der literarischen Rezeptionskompetenz überhaupt zu verstehen ist. In Kapitel 2.3 versuche ich unter Berücksichtigung historischer und aktueller Konzeptionen ein Modell literarischer Rezeptionskompetenz zu entwickeln, das theoretische Belange angemessen berücksichtigt und gleichzeitig die Bedürfnisse einer empirischen Untersuchung befriedigt.

Die empirische Untersuchung stützt sich auf die Aufzeichnung und Analyse Literarischer Unterrichtsgespräche in der Förderschule. Mehrere Lehrpersonen haben solche Gespräche in ihrer Klasse durchgeführt, die als Tondokumente und Gesprächstranskripte vorliegen. Die Analyse der einzelnen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt mit Hilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse. Dieses qualitative Verfahren, das „als Verbindungsglied zwischen hermeneutischer und empirischer Wissenschaftsstruktur“ (Groeben, Rustemeyer 2002, S. 251) gilt, ermöglicht die systematische Betrachtung, regelgeleitete Analyse und Interpretation der Äußerungen. Mit der Verfahrensdokumentation in Kapitel 3, bei der das methodische Vorgehen detailliert erläutert wird, soll dieser Forschungsprozess möglichst transparent gemacht werden.

In den nächsten drei Abschnitten stehen die Ergebnisse der Untersuchung im Mittelpunkt. Ich analysiere die Schüleräußerungen unter drei Perspektiven: Ausgehend von den verwendeten Texten stelle ich quasi fallbasiert zusammen, welche Interpretations- und Gesprächsprozesse die einzelnen Texte ausgelöst haben. In einem zweiten Schritt beschreibe ich einzelne Schüler, die für ein bestimmtes Muster im Umgang mit Literatur und Literarischen Unterrichtsgesprächen stehen. Unter fallübergreifender Perspektive gehe ich schließlich auf die einzelnen literarischen Rezeptionskompetenzen ein und beschreibe deren Auftreten in den untersuchten Gesprächen.

Den Abschluss bildet ein Resümee mit der Zusammenfassung und Diskussion der Befunde, sowie Vorschlägen und Folgerungen für den Literaturunterricht an Förderschulen. So weit wie möglich verallgemeinernd und losgelöst vom konkreten Beispiel sollen zentrale Erkenntnisse der empirischen Untersuchung noch einmal zusammengefasst werden. Diese Erfahrungen fließen ein in eine erste Skizze, wie ein Literaturunterricht an Förderschulen aussehen könnte, der die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt und dabei die im Kapitel 2.1.3 aufgestellten Ziele verfolgt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Literaturunterricht an Förderschulen

2.1.1 Lernvoraussetzungen und -bedingungen von Schülern der Förderschule

Das gegliederte Schulsystem des Landes Baden-Württemberg kennt neben den Schularten Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium auch die Schulart Sonderschule, die wiederum in neun verschiedene Schultypen untergliedert ist. In Paragraph 15 des baden-württembergischen Schulgesetzes wird als Aufgabe der Sonderschulen festgehalten:

Die Sonderschule dient der Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können.

(Schulgesetz Baden-Württemberg, §15, Abs. 1)

Die Förderschule ist einer dieser Schultypen, fast die Hälfte aller Sonderschulen sind Förderschulen¹. An ihnen werden Schüler mit einer „Behinderung“ im Lernen unterrichtet, daher der frühere Name „Schule für Lernbehinderte“. Im Schuljahr 2005/06 wurden knapp 2% aller Schüler als „lernbehindert“ eingestuft und an einer Förderschule unterrichtet. Wie eine solche Lernbehinderung zu beschreiben ist und was sie verursacht, ist allerdings bis heute Gegenstand der Diskussion in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis; es existiert keine allgemein anerkannte Theorie, die das Feld „Lernbehinderung“ beschreibt (vgl. z. B. Eberwein 1996, S. 11; Werning, Lütje-Klose 2003, S. 16). Im Folgenden soll deshalb weniger der äußerst problematische Begriff der „Lernbehinderung“² näher umschrieben, sondern vielmehr der Versuch unternommen werden, die Lernvoraussetzungen der Förderschüler und die Lernbedingungen in der Förderschule näher zu beleuchten.³ Diese sind besonders geprägt von den unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen der Schüler, der Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund und der Herkunft der meisten Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

Wichtiges Kennzeichen der Lernbedingungen an Förderschulen ist neben der kleineren Klassengröße die ausgesprochene Heterogenität der Schülerschaft. Ihr

¹ Wenn nichts anderes vermerkt ist, gelten die folgenden Ausführungen für Förderschulen im Land Baden-Württemberg. Quelle: Statistische Berichte Baden-Württemberg, Unterricht und Bildung vom 26.09.2006.

² Zur Problematik des Begriffs vgl. z. B. Kanter (1980, S. 47); zusammenfassend Eberwein (1996); Werning, Lütje-Klose (2003, S. 16f.).

³ Ein solches Vorgehen fordert Klein (1999, S. 8f.) nachdrücklich von der Sonderpädagogik.

einziges gemeinsames Merkmal ist das Scheitern an den Anforderungen der Regelschule, sodass immer wieder resümiert wird: Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht (vgl. Eberwein 1996, S. 13f.). Oft sind es die Anforderungen des Schriftspracherwerbs, die zu einer unüberwindbaren Hürde für die Kinder werden. Die Gründe dafür sind vielfältig: Es gibt Schüler, die eine Förderschule besuchen, weil ihr Verhalten im Unterricht der Grundschule den Lehrern nicht mehr tragbar erscheint. Meist sind damit ungenügende Leistungen verbunden, da das unangepasste Verhalten das Lernen massiv erschwert. Einige Schüler sind in ihren individuellen kognitiven Voraussetzungen und Funktionen eingeschränkt, sodass sie trotz intensiver Therapiebemühungen seitens der Eltern nicht den Leistungsanforderungen der Grundschule entsprechen. Andere Schüler sind in ihrer Entwicklung so beeinträchtigt, dass die Regelschule sich nicht in der Lage sieht, sie angemessen zu fördern. Eine weitere Gruppe von Schülern erwirbt Deutsch als Zweitsprache und wird in ihrem Lernen beeinträchtigt von den Schwierigkeiten der Grundschule im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Der größte Teil der Förderschüler aber stammt aus sozio-ökonomisch schwachen Verhältnissen und scheitert an der auf die Mittelschicht und deren Kultur ausgerichteten Regelschule.

Das gemeinsame Merkmal des Schulversagens, das sowohl auf der Seite der Kinder aber vor allem auch an der Regelschule festgemacht werden kann (vgl. Schmetz 1986, S. 77), ist Ausdruck einer Funktion der Förderschulen, die sie seit ihren Anfängen gegen Ende des 19. Jahrhunderts haben: So genannte „Hilfsschulen“ wurden geschaffen, um Fürsorgefälle durch ökonomische Brauchbarmachung zu verhindern und vor allem, um die Regelschule von Kindern zu entlasten, die den Leistungsansprüchen der Volksschule nicht entsprachen (vgl. Reichmann-Rohr, Weiser 1996, S. 23). Diese Entlastungsfunktion übernimmt die Förderschule bis heute. Als höchst problematisch ist in diesem Zusammenhang die Entscheidung der Kultusministerkonferenz zu sehen, bei der Einführung von Bildungsstandards in Deutschland so genannte „Regelstandards“ zu formulieren – entgegen der nachdrücklichen Empfehlung der Expertise von Klieme u. a. (2003). Regelstandards, formuliert als durchschnittlich zu erreichendes Niveau, signalisieren, dass es eine Normalverteilung der Leistung gibt und sie führen in der Folge dazu, dass für einen großen Teil der Schüler keine positive Formulierung der Kompetenz möglich ist, sondern nur ihre Defizite im Vergleich mit den Regelstandards beschrieben werden können. Die Formulierung von Mindeststandards dagegen – wie sie beispielsweise in der Schweiz vorgesehen ist – hat eine deutlich andere Signalwirkung, ganz besonders im Hinblick auf leistungsschwächere Schüler. Mindeststandards legen eine Stufe fest, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“ (Klieme u. a. 2003, S. 27). Damit wird die Aufgabe der Schule betont, tatsächlich dafür zu sorgen, dass alle Kinder diese Stufe erreichen, indem die Schule als Organisation, aber auch die einzelne Schule vor Ort, entsprechende Rahmenbedingungen schafft und qualifizierten Unterricht anbietet. „Diese Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender

Bedeutung“ und „kann einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten“ (ebd., S. 27f.).

Wie sich die Einführung von Regelstandards und die damit verbundene Evaluation durch standardisierte länder- und bundesweite Tests auf die Entlastungsfunktion von Sonderschulen auswirken werden, ist noch ungewiss. Es ist aber zu befürchten, dass die Auslese von unterdurchschnittlich abschneidenden Schülern eine neue Qualität bekommt. Gerade wenn mit der Evaluation „High-Stakes-Assessments“ verbunden sind, die sich auf die personelle und finanzielle Situation einer Schule auswirken, könnte es dazu kommen, dass Schulen versuchen, diese Kinder verstärkt auszusortieren, um bessere Ergebnisse zu erzielen – vermutlich mit dem Hinweis auf diese standardisierten Tests, die in den Augen der Lehrpersonen nun endlich eine objektive Feststellung der zu geringen Leistungsfähigkeit, der Lernbehinderung, erlauben.

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen der Lernbedingungen an Förderschulen ist die Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund. Seit den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts wird in sonderpädagogischen Veröffentlichungen darauf hingewiesen, dass es in den alten Bundesländern eine deutliche Überrepräsentation von ausländischen Kindern an Förderschulen gibt (vgl. Golz 1996; Kornmann 1998; Kornmann, Burgard, Eichling 1999). Dabei sind die Zahlen der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich, in Baden-Württemberg ist diese Überrepräsentation besonders ausgeprägt (vgl. Kornmann, Burgard, Eichling 1999, S. 109; Powell, Wagner 2001, S. 20). Nimmt man die aktuellen Daten des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg für das Schuljahr 2005/06, lässt sich leicht belegen, dass zumindest für dieses Bundesland die Feststellungen Kornmanns noch immer Gültigkeit haben. Während ca. 4% aller Schüler eine Sonderschule besuchen, besuchen mehr als 8% aller ausländischen Schüler eine Sonderschule. Der Anteil der Kinder, die eine Sonderschule besuchen, ist bei ausländischen Kindern also doppelt so hoch. Wenn man den Fokus auf die Zusammensetzung der Klassen richtet, wird die Überrepräsentation ebenfalls augenfällig. Während in allgemeinbildenden Schulen der Anteil von ausländischen Schülern im Durchschnitt bei etwa 12% liegt (er schwankt zwischen 4% an Gymnasien und 17% an Grund- und Hauptschulen), sind etwa 24% aller Sonderschüler ausländischer Herkunft. Bei dieser Statistik werden Kinder mit Migrationshintergrund, die deutsche Staatsbürger sind (z. B. Spätaussiedler), nicht erfasst. Die Quote von Kindern mit Migrationshintergrund liegt damit noch höher, als diese Statistik ausweist. Somit kann man davon ausgehen, dass in baden-württembergischen Sonderschulen nach wie vor Schüler mit Migrationshintergrund *deutlich* überrepräsentiert sind.

Die überproportionale Zuweisung an Förderschulen gilt als Indikator für die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund überhaupt (vgl. Powell, Wagner 2001, S. 9). Im Zuge der alarmierenden Ergebnisse von PISA rückt das Problem der geringen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zunehmend in den Fokus von allen an der Schule

beteiligten Gruppen und Institutionen, sowohl auf praktischer als auch auf wissenschaftlicher und politischer Ebene. Als einer der wichtigsten Gründe für das Scheitern ausländischer Schüler an der Regelschule wird in der Literatur meist der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) angeführt. Dieser ist beispielsweise dadurch gekennzeichnet, dass die Zweisprachigkeit der Schüler von der Schule als individueller Mangel und nicht als eigenständige Leistung wahrgenommen wird oder dass die Verwendung der Erstsprache verboten und ein Wechsel der Familiensprache empfohlen wird, ohne entsprechende Forschungsergebnisse zu berücksichtigen, die eher gegenteilige Empfehlungen aussprechen (vgl. Oomen-Welke 2003). Weitere Gründe für die Überrepräsentation liegen vermutlich darin, dass ausländische Eltern wenig mit dem deutschen (Sonder-)Schulsystem vertraut sind und ihre Rechte im Zusammenhang mit der Festlegung des Förderortes nicht genau kennen, die Auseinandersetzung mit den Behörden scheuen und auch über außerschulische Hilfen wenig informiert sind. Zudem gehören ausländische Bürger in der Bundesrepublik tendenziell sozial schwächeren Milieus an und sind beispielsweise häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. Damit geht für ihre Kinder ein höheres Risiko einher, in der Schule zu versagen, wie der folgende Abschnitt zeigen wird.

Das dritte und vermutlich folgenreichste Kennzeichen der Lernvoraussetzungen der Förderschüler und der Lernbedingungen an Förderschulen ist die Herkunft der meisten Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Seit Ende der 60er-Jahre weisen Sonderpädagogen auf den engen Zusammenhang zwischen sozialer Randständigkeit und Schulversagen hin (vgl. Klein 1999) und nehmen damit die Erkenntnis von PISA vorweg, dass in Deutschland die Bildungschancen eng mit dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie verknüpft sind – so eng wie in keinem anderen teilnehmenden Land.

Die aktuellen Untersuchungen zur Soziallage von Förderschülern der Stadt Hamburg von Wocken (2000), zum sozialen Hintergrund der Förderschüler in Baden-Württemberg von Klein (2001) oder zur sozialen Lage von Förderschülern in Deutschland von Koch (2006) zeigen ein erschreckendes Bild der Sozialisationsbedingungen. Übereinstimmend zeigen die Studien auf, dass die Eltern von Förderschülern häufiger als der Bevölkerungsdurchschnitt keinen Schul- und Ausbildungsabschluss haben. Besonders nichtdeutsche Eltern von Förderschülern sind signifikant schlechter ausgebildet als die Eltern deutscher Schüler (vgl. Koch 2006, S. 114f.; Wocken 2000, S. 497; Klein 2001, S. 53). Der Anteil der nicht erwerbstätigen Eltern ist bei Förderschülern etwa doppelt so hoch wie unter der Gesamtbevölkerung, auch hier sind ausländische Eltern schlechter gestellt. So verwundert es nicht, dass über 70% der Haushalte von Förderschülern in relativer Armut leben und damit mit weniger als der Hälfte des Durchschnittseinkommens auskommen müssen, während in der Gesamtbevölkerung nur 10% der Haushalte betroffen sind (vgl. Koch 2006, S. 116). Auch in ihren Familienverhältnissen unterscheiden sich Förderschüler von Schülern der Regelschule. Die drei Studien stellen fest, dass der Anteil der alleinerziehenden El-

ternteile höher ist, die Familien mehr Kinder haben und ihnen weniger Wohnraum zur Verfügung steht.

Warum führen solche prekären Lebensverhältnisse vermehrt zu einem Versagen in der Regelschule? Immer wieder wird von der Sonderpädagogik darauf hingewiesen, dass diese Schüler an der Mittelschichtorientierung der Schule scheitern, in der ihre eigene Kultur abgelehnt wird, ihr Vorwissen nicht anschlussfähig ist (vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 52) und die Lerninhalte von ihrer Lebenswelt weit entfernt sind. „Wenn die in unterprivilegierten Familien geltenden Muster der sozialen Identität deutlich von denen der schulischen abweichen“ (Schmetz 1986, S. 79), setzen Stigmatisierungsprozesse ein, die diese Abweichung als Versagen klassifizieren, eine Zuschreibung, die die Schüler zunehmend auf sich selbst beziehen. Besonders Gotthilf G. Hiller spricht von einer an kleinbürgerlichen Lebensformen orientierten Schule als einer kulturimperialistischen Einrichtung:

Freundlich im Ton, unerbittlich im Anspruch, verpflichtet sie den Nachwuchs auf spezifische Formen von Rationalität, Emotionalität, Erfahrung- und Handlungsfähigkeit und definiert alles andere als irrelevant, nicht normal, defizitär aus der Bandbreite des Akzeptablen heraus. Anderen Formen des Vernünftigseins, des ästhetischen Genusses, der Symbolbildung und der Interaktion steht sie ratlos und ablehnend gegenüber. (Hiller 1997, S. 13)

Evident wird diese Problematik beispielsweise im Bereich des Schriftspracherwerbs. Die Lesesozialisationsforschung hat nachgewiesen, dass die Familie die wirksamste Sozialisationsinstanz darstellt (vgl. z. B. Hurrelmann 2004). Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (2004a) konstatieren, dass mit sozio-ökonomischer Benachteiligung tendenziell eine für die Lesesozialisation ungünstige Kommunikations- und Interaktionsstruktur der Familie einhergeht. Die Kommunikation verbleibt fast gänzlich im pragmatischen Alltagsdiskurs, es werden kaum prä- und paraliterarische Formen wie Kinderreime, Lieder oder Verse verwendet, auch das Vorlesen spielt kaum eine Rolle. In der Untersuchung zur Lesesozialisation von Absolventen der Förderschule berichtet Volz (2005), dass nur etwa die Hälfte der Probanden über Erfahrungen mit dem häuslichen Vorlesen berichtet. Diese Erfahrungen bleiben aber in der Retrospektive vage und wenig konturiert. Es gibt nur wenige Eltern, die selbst als Lesevorbild dienen können, ebenso wenig wird mit den Kindern über ihre Medienrezeption gesprochen und die Familien verfügen kaum über Bücher (vgl. Volz 2005, S. 143ff.). Nach Wocken (2000) verfügen 39% aller Förderschüler in ihren Familien über weniger als 10 Bücher. Vorlesen, die soziale Einbindung der Medienrezeption, das Gespräch darüber, prä- und paraliterarische Kommunikationsformen sowie der elterliche Buchbesitz sind aber genau die Faktoren, die den Erwerb der Lesekompetenz entscheidend beeinflussen (vgl. z. B. Hurrelmann, Hammer, Nieß 1993).

In der schriftfernen Umgebung ist es den Kindern nicht möglich, wichtige Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs auszubilden, sie kommen mit einem Erfahrungsrückstand in die Schule. Dieser ist meist ein doppelter: Ihre mangelnden Erfahrungen im Umgang mit Schrift erschweren ihnen den Zugang dazu, da ihnen die Funktionen der Schriftsprache nicht geläufig sind. Schriftbeherrschung erscheint ihnen, wenn überhaupt, dann nur dem schulischen Erfolg dienlich und hat keinerlei alltägliche oder lebenspraktische Relevanz (vgl. Valtin 1986, S. 41ff.; Kirschhock 2004; Helbig u. a. 2005, S. 49). Aber nicht nur auf der Ebene der Motivation und des subjektiven Sinns sind diese Kinder benachteiligt, sie verfügen oftmals auch über eine weniger ausgebildete phonologische Bewusstheit, die eine Grundvoraussetzung⁴ für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellt (vgl. Martschinke u. a. 2001; Jansen u. a. 2002; Küspert, Schneider 2002). Auf diese beiden Voraussetzungen baut der schulische Unterricht in der Regel aber auf, er setzt den Zugang zur Schriftkultur genauso voraus wie eine „normal“ ausgebildete phonologische Bewusstheit.

Ein weiterer Grund für das vermehrte Scheitern von Kindern aus prekären Verhältnissen an der Regelschule stellt vermutlich die Unsicherheit dar, die ihr Leben prägt. Lernen braucht emotionale Sicherheit und die Befriedigung der primären Bedürfnisse wie Hunger, Durst auf der einen und Zugehörigkeit und Geborgenheit auf der anderen Seite. Nicht immer sind Eltern in der Lage, diese Grundbedürfnisse zu befriedigen und damit die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Wenn auch in der Schule Unsicherheit und Ablehnung dominieren, weil die Institution, die Lehrperson oder die schulischen Inhalte als fremd oder sogar bedrohlich wahrgenommen werden, entsteht für die Kinder eine emotionale Belastung, die für das Lernen hinderlich ist (vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 55; Spitzer 2003, S. 157ff.).

Werden Förderschüler als junge Erwachsene nach ihren Erfahrungen mit dem eigenen Lernen und der Sonderbeschulung befragt, findet sich häufig eine Argumentationsfigur, in der sich besonders männliche ehemalige Schüler heute als „geläutert“ darstellen (vgl. Volz 2005, S. 182). Sie erklären ihr Versagen in der Grundschule, indem sie die Fremdzuschreibungen der Schule internalisieren und von sich selbst sagen, damals einfach „frech“, „faul“, „unmotiviert“, „desinteressiert“ oder „unangepasst“ gewesen zu sein. Eine Kritik an der Schule oder den konkreten Lehrpersonen mit ihren unangemessenen Reaktionen auf das Verhalten der Kinder erfolgt nur sehr vorsichtig und zögerlich. So berichtet beispielsweise Giuseppe in der Untersuchung von Volz davon, dass er sich mit Bissen dagegen wehrte, dass die Lehrerin ihn an den Ohren zog:

⁴ Als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gilt besonders phonologische Bewusstheit „im weiteren Sinne“ (Silben segmentieren, Reime erkennen), während phonologische Bewusstheit „im engeren Sinne“ (Laute segmentieren) mit dem Schriftspracherwerb ausgebildet wird (vgl. Martschinke u. a. 2001, S. 10).

Weil ich die Lehrerin jedes Mal, wenn sie was gemacht hat, also sie hat mir am Ohr rumgezogen, hab ich sie gebissen, dann ist sie wieder gekommen, hat mich wieder am Ohr gezogen, dann hab ich einen Stuhl ihr nachgeschmissen. („Giuseppe“ in Volz 2005, S. 104)

Allerdings verurteilt er im Anschluss nicht das Verhalten der Lehrerin, sondern sein eigenes. Ähnliche Beispiele von Hauptschülern finden sich auch in der Frankfurter Studie zur Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten von Pieper u. a. (2004). Das zeigt zum einen, dass diese Jugendlichen solche Erklärungsmuster identitätsstiftend einsetzen und sich damit gegen den impliziten Vorwurf des nicht ausreichenden geistigen Vermögens, das Stigma der „Dummheit“ (vgl. Schmetz 1986, S. 78f.), schützen. Zum anderen wird deutlich, wie wirkungsmächtig die externalen Attribuierungen der Institution Schule sind und welchen Einfluss sie auf die Persönlichkeit und das Selbstbild der Schüler haben.

2.1.2 Bestandsaufnahme des Literaturunterrichts an Förderschulen

In einigen Wissenschaftlichen Hausarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde versucht, mittels Literaturrecherchen den Diskussionsstand der Literaturdidaktik in lernbehindertenpädagogischen Veröffentlichungen abzubilden (vgl. Volz 1997; Wiprächtiger 1999). Dabei fällt auf, dass es kaum theoretische Publikationen gibt, die sich mit dem Literaturunterricht an Förderschulen befassen. Die meisten Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich finden sich in Form von Unterrichtsvorschlägen in praxisorientierten Magazinen wie dem „Fördermagazin“ (vgl. Volz 2005, S. 38). Das quantitativ geringe Gewicht in den Veröffentlichungen der sonderpädagogischen Diskussion dürfte ein Indiz für die untergeordnete Rolle sein, die Literaturunterricht sowohl in der sonderpädagogischen Theorie als auch in der Praxis an Förderschulen spielt. Aspekte des Erwerbs literarischer Kompetenz oder der literarischen Sozialisation kommen nur vereinzelt in den Blick und werden erst in der Dissertation von Volz (2005) systematisch untersucht.

Zwischen den Diskursen der Sonderpädagogik und der Deutschdidaktik gibt es nur wenige Berührungspunkte. Arbeiten zur fachdidaktischen Theoriebildung des Literaturunterrichts werden in den sonderpädagogischen Publikationen kaum zur Kenntnis genommen, eine Reflexion über aktuelle Tendenzen der Literaturdidaktik und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht an Förderschulen findet kaum statt. Das gilt übrigens zumeist auch umgekehrt, die Deutschdidaktik versucht nur vereinzelt, sonderpädagogische Fragestellungen miteinzubeziehen (z. B. Rank 1995; Scheller 1987 und in neuerer Zeit Rosebrock, Nix 2006).

In den Unterrichtsvorschlägen hat der Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur nach PISA zugenommen (vgl. Volz 2005, S. 39). Allerdings wird für die Förderschule – wie für die Grund- und Hauptschule auch (vgl. Gölitzer 2007) – problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur bevorzugt (zur Problematik einer solch einseitigen Lektüreauswahl vgl. Runge 1996; Rosebrock 1999). Märchen,

Fabeln und Schwänke werden in den didaktisch-methodischen Publikationen immer wieder vorgeschlagen, da deren belehrende Funktion und ihre angenehme therapeutische Wirkung dem Unterricht in der Förderschule besonders angemessen zu sein scheint. Lektürevorschläge, die sich stärker an den Leseinteressen der Schüler orientieren (vgl. Plath, Richter 2003) oder stärker die Lebensbedingungen der Schüler thematisieren, finden kaum Berücksichtigung. In der Praxis dürfte die Textauswahl in den letzten Jahren durch die Veröffentlichung von einfachen Ganzschriften einen neuen Impuls erhalten haben. Mehrere Verlage bieten – seit PISA verstärkt – Ganzschriften in einfacher Sprache an. Sie gehen dabei unterschiedliche Wege: Einige Verlage lassen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur vereinfachen und mit „Lesehilfen“ in Form von Illustrationen und Fragen versehen. Beispiele dafür sind die Reihen „einfach lesen“ des Cornelsen Verlages und die Förderschulausgaben des Verlages „Hase und Igel“. Andere Verlage setzen auf Originaltexte, wie der Verlag Dürr und Kessler mit der Jugendbuchreihe „Streifzüge“, für die Autoren wie Isolde Heine oder Manfred Mai Texte schreiben, die auch leseungewohnten Jugendlichen Spaß am Lesen vermitteln sollen. Ein ähnliches Konzept verfolgt der Ravensburger Buchverlag mit Autoren wie Brigitte Blobel in seiner Reihe „short & easy“. Es ist durchaus erfreulich, dass vermehrt Bücher für leseungewohnte Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen. Dabei gilt es allerdings, trotz Leseerleichterung auf die Qualität der Texte zu achten. Wird nicht nur das Lesen auf der Ebene der basalen Lesefertigkeiten entlastet, sondern auch die Narration vereinfacht, entstehen leicht Bücher mit banalem Inhalt, die ihren eigenen Anspruch der Leseförderung nicht einlösen können (vgl. Rank 2004, S. 195ff.). Im Anschluss an die Lektüre zu bearbeitende Fragestellungen, die sich weder aus literatur- noch lesedidaktischer Sicht dazu eignen, Textverstehen und Lesefreude zu fördern, tragen ein Übriges dazu bei. Der noch ungewohnte Leser muss bei der Lektüre die Erfahrung machen, dass sich das anstrengende Lesen lohnt, beispielsweise weil er dabei eine spannende Geschichte erfährt, zu der er sonst keinen Zugang hat. Buchreihen für leseungewohnte Kinder und Jugendliche müssen diesen Anspruch erfüllen.⁵

Weitergehende Beschreibungen, die sich im Gegensatz zu den bisherigen Befunden an der Praxis des Literaturunterrichts orientieren und somit empirisch als

⁵ Ein weiterer kritischer Einwand gegen zu einfache Texte findet sich bei Dehn (2005, S. 26). Sie fordert im Hinblick auf den Erwerb von (Text-)Mustern, dass den Schülern klar strukturierte, aber komplexe Texte als Mustervorgaben präsentiert werden, an denen die Schüler Textmuster implizit erwerben können, auch wenn diese Muster (noch) nicht Gegenstand des Unterrichts sind. Sie schließt damit an die bereits in den 80er-Jahren von Lypp eingeführte Kategorie der „Einfachheit“ in der Kinderliteratur (vgl. Lypp 1984), bei der durch „besondere Reflektiertheit und formale Durchsichtigkeit“ (Lypp 1989b, S. 72) und nicht durch Komplexitätsreduktion den Kindern „eine Vorstellung von Literarität“ (ebd.) vermittelt wird.

gesichert gelten, finden sich in den zwei Publikationen, die sich explizit dem Literaturunterricht an Förderschulen widmen. Irmtraud Oskamps Studie zur „Jugendliteratur im Lehrerurteil“ (1996) basiert auf einer Fragebogenuntersuchung an Schulen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur. Auch an Sonderschulen hat sie Daten erhoben; 7,22% der beteiligten Lehrkräfte unterrichteten an Sonderschulen. In der Auswertung der Daten berücksichtigt sie die unterschiedlichen Schularten, sodass sich hier empirisch belegte Aussagen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur an Sonderschulen und zur Einstellung der Lehrkräfte zu diesem Einsatz treffen lassen. Steffen Volz (2005) beschäftigt sich mit dem „Literaturerwerb im Bildungskeller“ und erhebt „Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher“. Dazu hat er 24 jugendliche Absolventen der Förderschule befragt und diese Interviews ausgewertet. Ziel der Untersuchung ist „eine exemplarische Rekonstruktion von Lesesozialisationsverläufen bildungsferner Jugendlicher sowie eine Analyse des Lese- und Literaturunterrichts an Förderschulen unter Berücksichtigung der Perspektive der SchülerInnen“ (ebd., S. 44). Obwohl die beiden Studien aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden den Literaturunterricht an Förderschulen beleuchten, gelangen sie zu erstaunlich übereinstimmenden Ergebnissen bezüglich der Auswahl von literarischen Texten für die Sonderschule.

Bei der Textauswahl orientieren sich die Lehrpersonen hauptsächlich an literarischen Kurzformen. In der Studie von Volz berichten die Schüler meist über die Verwendung kurzer Texte in Schulbüchern oder auf Arbeitsblättern. Die Frage nach der Lektüre von Ganzschriften im Unterricht wird von der Mehrzahl der Befragten verneint (vgl. Volz 2005, S. 171). Bei einigen löst diese Frage großes Erstaunen aus, die Lektüre eines ganzen Buches scheint ihnen weit von den Möglichkeiten des Deutschunterrichts entfernt:

Ein ganzes Buch? (Pause) Von vorne bis hinten, alles? (I: Ja) (lacht)
Nein, haben wir nicht gemacht, nie. Das ist, wie? Nein.
 („Jennifer“ in Volz 2005, S. 171)

Auch Oskamp stellt fest, dass Sonderschullehrer im Vergleich zu Lehrpersonen an Regelschulen deutlich seltener ganze Bücher im Unterricht lesen und sie „sprechen sich auch signifikant häufiger gegen die Verwendung ganzer Bücher im Deutschunterricht aus“ (Oskamp 1996, S. 65). Die wichtigste Argumentationsfigur gegen die Verwendung von Ganzschriften im Unterricht an Sonderschulen – 90% begründen ihre Ablehnung damit – ist der Verweis auf die mangelnde Lesefertigkeit und Lesemotivation der Schüler (vgl. ebd., S. 98f.). Dass Förderschüler weit über den eigentlichen Schriftspracherwerb hinaus gravierende Probleme im Bereich der basalen Lesefertigkeiten haben, bestimmt den Lese- und Literaturunterricht maßgeblich. Folgt man Volz' Rekonstruktion des Literaturunterrichts, so wird deutlich, dass Lehrpersonen an Förderschulen versuchen, diesem Problem zu begegnen, indem sie auf Texte zurückgreifen, die sich an deutlich jüngere Schüler richten. Die Verwendung altersinadäquater

Texte wird von den Schülern sehr genau wahrgenommen und teilweise auch offen kritisiert:

Ja, da haben wir irgendwas mit so einem kleinen Zwerg gelesen, da hab ich mich immer aufgeregt, wenn wir das gelesen haben. I: Warum hast du dich da aufgeregt? T: Weil es so blöd war, da waren wir schon in der 4. Klasse und das Buch war für die Erstklässler gedacht und das sollten wir vorspielen und wir hatten alle keine Lust.

(„Thomas“ in Volz 2005, S. 174)

Richtet man den Fokus auf die verwendeten Textsorten, weisen beide Studien darauf hin, dass an Sonderschulen tendenziell mehr Sachtexte gelesen werden. Besonders in der Oberstufe erscheinen literarische Texte den Lehrern offensichtlich kaum zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und das Berufsleben geeignet.

Die Erzählungen der Befragten legen zudem den Schluss nahe, dass der insgesamt geringe Stellenwert von Erzähltexten gegen Ende der Schulzeit noch weiter abnimmt. [...] Gegen Ende der Schulzeit stehen Vorbereitungen auf das Berufsleben notwendigerweise im Mittelpunkt des Unterrichts, um die geringen Chancen der AbsolventInnen auf dem Berufs- und Ausbildungsmarkt zumindest in Ansätzen zu verbessern. Literarische Texte, insbesondere Langformen, erscheinen nicht als Lerngegenstände, die einer solchen Berufsvorbereitung dienlich sein könnten, gehören damit zu denjenigen Unterrichtsgegenständen, die weitgehend in den Hintergrund treten. (Volz 2005, S. 188)

Werden Erzähltexte ausgewählt, bevorzugen nicht nur die Autoren von Unterrichtsvorschlägen, sondern auch die aktiven Lehrpersonen überwiegend problemorientierte, realistische Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Oskamp 1996, S. 78f.). In der Erinnerung der Förderschüler haben sie in der Schule vor allem literarische Texte zum Thema Krieg und Nationalsozialismus gelesen. Das scheint auf der Oberstufe – manchmal noch ergänzt durch die Liebe – das einzige Themenfeld zu sein, in dem die pragmatischen Bildungsansprüche um literarisch vermitteltes Erleben erweitert werden können (vgl. Volz 2005, S. 172).⁶

Einig sind sich die von Volz befragten Jugendlichen auch über den schulischen Umgang mit Texten. Melanies Darstellung steht stellvertretend für fast alle Schüler, die so oder ähnlich das schulische Lesen darstellen:

⁶ Allerdings ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Lehrpersonen Erfolg damit haben könnten, literarische Texte einzusetzen, um zu einem tieferen historischen Verständnis zu gelangen: „Geschichte ist eben nur über Geschichten erfahrbar, und in erzählten Denkbildern wird sie das auf intensivere Weise als in sachlich gehaltenen Quellentexten“ (Müller-Michaels 1996, S. 121).

Wir haben meistens vorgelesen. Es hieß, wir lesen den Text, dann haben wir jeder ein bestimmtes Stück lesen müssen, abwechselnd und dann hat ein anderer das noch, also, weiter gelesen. [...] Wir haben den Text meistens noch ein paar Mal durchgelesen [...]. Manchmal hat der Lehrer Blätter ausgeteilt. Mit Fragen, was drin steht im Text, mussten wir dann schreiben, auf die Blätter. („Melanie“ in Volz 2005, S. 167)

Die vorherrschenden Verarbeitungsformen von pragmatischen und literarischen Texten unterscheiden sich nicht, in beiden Fällen dominiert das Reihum-Vorlesen mit der anschließenden Konzentration auf lokale Informationsentnahme und Inhaltsparaphrase mit Nacherzählungen. Dieses Vorgehen ist weder den Texten noch den Schülern angemessen und trotzdem stellt es auch in Hauptschulen das prototypische Vorgehen der Textrezeption dar (vgl. Gölitzer 2004, S. 126f.; Pieper u. a. 2004). Gründe für die Präferenz des Reihum-Vorlesens liegen zum einen vermutlich in der disziplinierenden Funktion dieses Vorgehens. Die Schüler müssen aufpassen, um jederzeit die Rolle des Lesenden übernehmen zu können. Der Sprecherwechsel wird durch die Lehrperson vorgenommen, er ist meist nicht genau vorhersehbar und führt im Falle des Nichtaufpassens zu einer öffentlichen Blamage, wenn der Schüler nicht gleich die richtige Stelle findet. Überhaupt setzt diese Form viele Schüler unter starken psychischen Druck, sie haben Angst vor dem Vorlesen und davor, bei Fehlern von den Mitschülern ausgelacht zu werden (vgl. Volz 2005, S. 169f.). Zum anderen ist davon auszugehen, dass die Lehrpersonen damit die Lesefertigkeit schulen wollen. Neben der Verwendung altersinadäquater Texte ist dies eine zweite Bewältigungsstrategie, um mit den gravierenden Schwierigkeiten im Bereich der basalen Lesefertigkeiten umzugehen. Die Schüler haben die Vorstellung, dass man durch lautes Vorlesen besser Lesen lernt, übernommen. Die didaktische Tradition des ungeübten Reihum-Lesens ist dabei so stark, dass Alternativen nicht in den Blick geraten. Eine naheliegende Reaktion auf Schwierigkeiten im Bereich der basalen Lesefertigkeiten könnte das Vorlesen durch die Lehrperson sein.⁷ Eine solche Vorlesesituation, die gekennzeichnet ist durch eine besondere, sozial eingebettete Kommunikation und die Entlastung vom Lesevorgang, scheint in den Klassenzimmern außerhalb des eigentlichen Schriftspracherwerbs kaum vorzukommen. Die befragten Schüler können sich eine solche Vorlesesituation jenseits des Lesetrainings nicht vorstellen. Auf die Frage, ob denn die Lehrerin im Unterricht manchmal vorlese, antwortet Mohsin erstaunt: „*Nur die Schüler. Die Lehrerin kann halt schon lesen. I: Wie? M: Die Lehrerin kann halt schon lesen (beide lachen)*“ (Volz 2005, S. 170). Wenn die Schüler erlebt haben, dass ihnen die Lehrpersonen vorlesen, dann ist dies meistens mit Disziplinierungskonzepten verbunden. Vorlesen dient als schmückendes Beiwerk, als Belohnung für gute Mitarbeit am Ende des Schulmorgens, die als Disziplinierungsmaßnahme gegebenenfalls wieder gestrichen werden kann. Als essentieller Bestand-

⁷ Zum Vorlesen als Konzept der Leseförderung vgl. Pennac (1998); Härle (2004b).

teil des Deutschunterrichts scheint keiner der Jugendlichen das Vorlesen erlebt zu haben.

Zusammenfassend lässt sich der Umgang mit literarischen Texten an Förderschulen mit vier Thesen charakterisieren:

1. Literaturunterricht und literarische Texte spielen an Förderschulen eine untergeordnete Rolle. In den Augen der Sonderpädagogen kann Literatur keinen entscheidenden Beitrag zu einer gelingenden Lebensführung unter erschwerten Bedingungen leisten.
2. Findet Literaturunterricht statt, bezieht er sich häufig auf kurze Texte, Ausschnitte aus Büchern oder gekürzte und vereinfachte Texte; ganze Bücher in Originalausgabe werden selten gelesen. Besonders beliebt bei Lehrpersonen sind Texte aus dem Bereich der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur.
3. Es werden oft altersinadäquate Texte gewählt, um den zum Teil bis ans Ende der Schulzeit bestehenden Schwierigkeiten im Bereich der basalen Lesefertigkeiten Rechnung zu tragen.
4. Der prototypische schulische Umgang mit Texten besteht darin, dass die Schüler reihum vorlesen, anschließend mündlich oder schriftlich Fragen vornehmlich zur lokalen Informationsentnahme beantworten und eine Nacherzählung oder Inhaltsangabe anfertigen.

Mit dieser eingeschränkten und einschränkenden Sicht auf Literaturunterricht vergibt die Didaktik des Deutschunterrichts an Förderschulen alle Chancen, die der (schulische) Umgang mit Literatur bieten kann. Im folgenden Kapitel sollen Überlegungen dazu angestellt werden, welche Möglichkeiten der Literaturunterricht auch oder gerade benachteiligten Schülern eröffnen kann.

2.1.3 Begründungen für Literaturunterricht an Förderschulen

Das Bemühen um Literaturunterricht in der Förderschule bedarf der Überlegungen zur grundsätzlichen Legitimation, zählt doch der Literaturunterricht in den Augen vieler Sonderpädagogen zum Inbegriff bildungsbürgerlichen Denkens, das in seiner Umsetzung in anderen Milieus deutliche kulturimperialistische Züge trägt und eher dazu führt, die bestehende Kluft zu vergrößern als sie zu überwinden: Im „Literaturunterricht“ (oder was dafür gehalten wird) erleben Schüler aus der so genannten Unterschicht, dass Literatur und Lesen zum kulturellen Bestand der Gesellschaft gehört und eine enorme – bisweilen übertriebene – Hochachtung erfährt und gleichzeitig macht ihnen der (schulische) Umgang damit klar, dass sie selbst im Spiel der literarischen Kommunikation keinen Platz haben, dass diese Literatur nicht für sie bestimmt ist (vgl. Pieper u. a. 2004). Warum also Literaturunterricht? Was nützt dies den Kindern und Jugendlichen in ihrem späteren Berufs- und Privatleben? So oder ähnlich lautet die

Ausgangsfrage, wenn es um die Rechtfertigung von Bildungsinhalten an Förderschulen geht.

Die utilitaristische Frage nach dem Nutzen und der Verwertbarkeit kann aber im Zusammenhang mit Bildung und schon gar mit literarischer Bildung so nicht gestellt werden. Literarische Bildung entzieht sich solchen Kategorien, denn Literatur zeichnet sich gerade durch „die selbstbezügliche Funktionslosigkeit des Ästhetischen aus“ (Spinner 2004b, S. 95). Das immer wieder formulierte „Autonomiepostulat“ – ob in der Kantschen Tradition oder in derjenigen von Jakobson – zeigt, dass Literatur außerhalb ihrer selbst zweck- und nutzfrei sein will (vgl. Geisenhanslüke 2004; Landwehr 2004 und unter literaturdidaktischer Perspektive Kämper-van den Boogaart 2000). Dennoch wird niemand bestreiten, dass die Rezeption literarischer Texte eine Wirkung haben kann, sodass nach dem *Wirkungs- und Bildungspotenzial* zu fragen ist, das Literatur und Literaturunterricht auch oder vielleicht gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche bereithalten kann.

Ausgehend von der Zielbestimmung des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjektes⁸ stellen sich die Mitarbeiter des DFG-Schwerpunktprogramms „Lese-sozialisation in der Mediengesellschaft“ um Bettina Hurrelmann und Norbert Groeben im gleichnamigen Band (Groeben, Hurrelmann 2004b) die Frage, welche Funktion(en) das Lesen im Medienverbund haben kann und soll. Sie unterscheiden dabei unmittelbare, auf den Leseprozess bezogene Folgen wie „Unterhaltung“, und mittelbare Folgen, die auf der personalen und sozialen Ebene liegen. Auf der personalen Ebene sind dies beispielsweise „Stärkung von Empathie“, „Moralbewusstsein“ und „lebens thematische Identität“ sowie „Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und von sprachlicher Differenziertheit“. Auf der sozialen Ebene steht die „Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis“ (Rupp, Heyer, Bonholt 2004, S. 95) im Zentrum.

Während „Unterhaltung“ für die Begründung von Literaturunterricht an Förderschulen nur am Rande in den Blick kommt, sind im Zusammenhang mit der Frage nach dem Wirkungspotenzial von Literatur besonders die Folgefunktionen auf personaler und sozialer Ebene von Interesse. Im Folgenden sollen zunächst anthropologisch-kulturelle Funktionen von Literatur und im Anschluss daran das Wirkungs- und Bildungspotenzial auf personaler Ebene beleuchtet werden.

⁸ Diese Zielbestimmung ist unter dem Blickwinkel der Sonderpädagogik durchaus kritisch zu sehen. Sie geht von einer Gesellschaft aus, die zwar prinzipiell ein „Mitgliedschaftsangebot“ zur Teilhabe an alle macht (vgl. Hurrelmann 2002b, S. 283), die Annahme aber in den Verantwortungsbereich des Einzelnen stellt und die Dimension der systematischen Benachteiligung und Ausgrenzung durch die Gesellschaft ausklammert.

2.1.3.1 Befriedigung anthropologischer Grundbedürfnisse

Literatur und damit Literaturunterricht kann zunächst das anthropologische Grundbedürfnis nach Erzählen und Erzählungen stillen. Geschichten zu erzählen und diesen Erzählungen zuzuhören sind genuin menschliche Tätigkeiten, deren Entwicklung untrennbar mit der Entwicklung zum Menschen verbunden ist. Erzählen existiert in allen Kulturen und Zeiten. Erzählen dient „neben der Erinnerung und Planung von menschlichen Handlungen vor allem der Ordnung von raum-zeitlichen Daten und damit der Erklärung und kognitiven Bewältigung von Geschehen“ (Scheffel 2004, S. 131). Erzählen dient somit der Sinnbildung, es strukturiert die zunächst als chaotisch erlebte Wirklichkeit und macht sie dem Einzelnen verfügbar. Damit schaffen Erzählungen – und zwar sowohl Alltagserzählungen als auch literarische Erzählungen – Zugänge zur Welt und zum Selbst. Erst durch die Fähigkeit zur narrativen Ordnung des Geschehens kann ein Kind das eigene Selbst ausbilden. Beim Erzählen und durch das Erzählen entwickelt das Kind seine eigene Identität und grenzt sich zunehmend von der umgebenden Welt ab. Erzählen wirkt aber nicht nur individualisierend, sondern es ist auch ein sozialer Prozess, denn das Erzählen ist auf einen oder mehrere Adressaten angewiesen. Es kann nur in einer Dyade oder in einer Gruppe stattfinden und stiftet deshalb Gemeinschaft. Erzählen dient dem Austausch von Erfahrungen und schafft neue, geteilte Erfahrung in der Gruppe (vgl. Rank 1995, S. 105). Beim Erzählen erfährt das Individuum sein Eingebundensein in eine soziale oder kulturelle Gruppe (vgl. Scheffel 2004). Eine besondere Rolle spielen dabei Erzählungen, die „nicht-wirklich“ sind, die „neben der Hier-und-jetzt-Realität [sic] andere (fiktionale oder, was ja nicht dasselbe ist, poetische) ‚Wirklichkeiten‘“ (Abraham 2000, S. 22) erzeugen. Ihren Ursprung haben sie in der dem Menschen eigenen Fähigkeit zur Phantasietätigkeit und zur Symbolisierung. Die Phantasie ermöglicht es dem Menschen, im Zusammenspiel mit der Sprache etwas zu präsentieren, das nicht oder nicht direkt auf die Hier-und-jetzt-Realität referiert. Der Umgang mit diesen „anderen Wirklichkeiten“ kann dem Menschen dazu dienen, seine Realität besser zu verstehen und zu verarbeiten. Der Umgang mit literarischen Erzählungen spielt dabei eine wichtige Rolle. Wie das „Als-ob-Spiel“ der Kinder kann auch literarische Fiktion dazu dienen, die Eindrücke und Erfahrungen der Realität zu verarbeiten, sie zu transformieren, sinnschaffend zu strukturieren oder ihnen zu entfliehen (vgl. Zipfel 2004, S. 78f.).

Darüber hinaus konfrontiert Literatur den Menschen mit existentiellen Fragen, zum Beispiel nach Leben und Tod, nach Liebe und Hass, nach Schuld und Vergebung. Literarisch be- und verarbeitet werden menschliche Elementarerfahrungen diskurszugänglich. Literaturunterricht soll dazu beitragen, Literatur in dieser Weise zu erfahren und zu nutzen (vgl. Abraham 2000).

2.1.3.2 Stiftung kultureller Kohärenz

Literatur ist das zentrale Medium kultureller Sozialisation, weil in ihr, wie in keinem anderen Medium, das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft aufgehoben ist und sie damit der gesellschaftlichen Selbstvergewisserung dient (vgl. Assmann 1997). Literatur – auch Kinder- und Jugendliteratur – führt in die Denkbilder (vgl. Müller-Michaels 1996), Symbolisierungen und Handlungsmuster einer Kultur ein und schafft so subjektive Zugänge zur Welt, zum Menschen und letztlich zu sich selbst. Literaturunterricht soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, „das ungeheure Reservoir des kulturellen Gedächtnisses für die eigene kognitive, sprachliche und moralische Entwicklung zu erschließen“ (Abraham 1998, S. 259). Elisabeth K. Paefgen betont die Einzigartigkeit dieses Reservoirs kulturellen Wissens:

In literarischen Texten der vergangenen vier, fünf Jahrhunderte ist ein (altes) Wissen über Menschen und Welt enthalten, das in dieser sprach-ästhetischen Form an keinem anderen Ort nachzulesen ist: Es handelt sich um Menschenbilder und Weltentwürfe, die vorgeschlagen, die aber nicht dogmatisch fixiert werden. (Paefgen 2000, S. 200)

Die kollektive Identität einer Kultur bildet sich durch die Rückbindung an dieses alte Wissen aus, das verbindlich und offen zugleich ist (vgl. Ivo 1994). Es dient so der Gesellschaft als Forum der Selbstdefinition (vgl. Assmann 1997, S. 130ff.). Literaturunterricht kann dieses Wissen, das sonst implizit bleibt, an die Oberfläche heben.⁹ Damit wird kulturelles Wissen zum Gegenstand der Reflexion, es kann in seiner Gültigkeit überprüft und dann angeeignet oder auch relativiert werden. Literaturunterricht bietet die Chance, jenseits von Manipulation und Indoktrination, miteinander über kulturelle, weltanschauliche und moralische Fragen ins Gespräch zu kommen. So leistet er – gerade für Kinder mit Migrationshintergrund – einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und stiftet kulturelle Kohärenz (vgl. Spinner 1997). Zwar lassen die pluralistischen Lebensverhältnisse des 21. Jahrhunderts keine Vergemeinschaftung durch Bildung mehr in dem Maße zu, wie dies dem Bürgertum im 19. Jahrhundert erstrebenswert erschien (vgl. Rupp, Heyer, Bonholt 2004, S. 97f.). Trotzdem kann die Rezeption von Literatur in all ihren medialen Erscheinungsformen identitätsstiftende Wirkung haben, sei es in der Gesamtgesellschaft über ihre Denkbilder, Symbol- und Motivbestände, sei es in unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft wie Schulklassen oder Jugendgruppen, in denen

⁹ Dies geschieht auch dann, wenn es von den Lehrpersonen gar nicht intendiert ist. Ellinger hat in seiner Untersuchung zu den Auswirkungen von Scham- und Schulkultur in der Schule gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die aus einer Schamkultur stammen, beim Lesen literarischer Texte immer wieder auf kulturell bedingte Verstehensschwierigkeiten stoßen und dies auch äußern (vgl. Ellinger 2006, 2007).

ein guter Literaturunterricht zur Anschlusskommunikation über geteilte Rezeption anregen und anleiten kann.

2.1.3.3 Persönlichkeitsentwicklung

Ein guter Literaturunterricht kann zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, indem er die Identitätsentwicklung der Heranwachsenden fördert, die Empathiefähigkeit stärkt und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weiterentwickelt. Literaturrezeption wirkt identitätsstärkend, weil Literatur Welten und Gegenwelten entwirft, in denen sich die Schülerinnen und Schüler bestätigt finden, aber immer wieder auch irritiert werden. Literatur konfrontiert mit dem Fremden und schärft so den Blick für das Eigene:

In literarischen Figuren finden wir Eigenes wieder und grenzen uns zugleich davon ab, in der Freiheit der Fiktion gehen wir Handlungsmöglichkeiten nach, die uns in der Realität verschlossen zu sein scheinen. Bildung durch Literatur, das ist Subjektwerdung des Menschen, ist Auseinandersetzung mit der eigenen Innerlichkeit und den äußeren Abhängigkeiten, denen man unterliegt. (Spinner 1988, S. 34)

In einem gelingenden Literaturunterricht wird es möglich, das Eigene und das Fremde zu thematisieren, neue Perspektiven und Wahrnehmungen zu erproben – immer geschützt durch die Fiktion, die subjektive Beteiligung ermöglicht und trotzdem Distanzierung erlaubt. Literatur kann so eine „positive Funktion beim Aufwachsen“ entwickeln (Fritzsche 1994b, S. 99), wenn der Schüler

die Erfahrung macht, dass auch nicht-pragmatische Texte etwas mit den eigenen Problemen zu tun haben. Sie helfen zwar kaum je bei ihrer Lösung (das war das Missverständnis der so genannten Lebenshilfedidaktik). Aber sie schärfen den Blick für Alternativen und Optionen auch im eigenen Leben; sie zeigen, dass man mit einer Erfahrung keineswegs allein in der Welt ist, sie fördern aber auch Einfühlung in andere und ihre anderen Probleme, und sie bieten nicht zuletzt Trost und Ablenkung an, wenn gerade anderes gar nicht hilft. (Abraham 2005b, S. 18)

Gerade Letzteres ist für Schülerinnen und Schüler der Förderschule nicht zu unterschätzen. Sie wachsen unter schwierigen Bedingungen auf und es ist davon auszugehen, dass viele von ihnen auch in Zukunft mit (Um-)Brüchen im privaten und beruflichen Bereich leben müssen. Wenn sie als habitualisierte Leserinnen und Leser in solchen Zeiten auf Literatur zurückgreifen können und darin Trost, Ablenkung und vielleicht auch Zuversicht finden, hat der schulische Literaturunterricht seinen Beitrag für die Vorbereitung auf Beruf und Leben geleistet. Darüber hinaus kann Literatur für Erfahrungen des Scheiterns, des Nicht-Verstehens oder des Nicht-Verstanden-Werdens, die die Lebenswelt vieler Förderschüler prägen, eine (Bild-)Sprache zur Verfügung stellen, die kathartische Wirkung entfalten kann, ähnlich wie es Bettelheim (1977) für die Schreckensgestalten im Märchen in Anspruch nimmt.

Die Fähigkeit, Empathie zu empfinden, kann im Umgang mit Literatur ebenfalls gefördert werden. Literarische Texte laden dazu ein, sich emotional zu beteiligen. Literatur und besonders literarische Figuren können den Leser berühren, sie können ihn ansprechen, ja unter Umständen sogar gefangen nehmen – oder sie können den Leser irritieren und Ablehnung hervorrufen. Aber Empathie entwickelt sich nicht nur aus Involviertheit, sie ist auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme angewiesen. Diese kognitive Fähigkeit ermöglicht dem Menschen, eine fremde Perspektive und damit zusammenhängende Argumentationen oder Handlungen zu erkennen und selbst aus dieser Sicht zu argumentieren oder Handlungsvorschläge zu unterbreiten. Die Basis dazu bildet die Wahrnehmung fremder Emotionen und das Nachvollziehen von Motiven und Reaktionen. Diese Fähigkeiten werden im Umgang mit Literatur geschult, da der Leser im Prozess des Textverstehens veranlasst wird, probeweise andere Rollen zu übernehmen, unterschiedliche, im Text angelegte Perspektiven nachzuvollziehen und miteinander in Beziehung zu bringen. Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme können in der fiktionalen Welt literarischer Texte – im Gegensatz zur realen Welt – sanktions- und weitgehend angstfrei eingeübt werden.

Dabei sei an dieser Stelle davor gewarnt, diese Funktion von Literatur zur alleinigen Zieldimension von Literaturunterricht zu erheben. Die Fokussierung auf problemorientierte Texte mit dem Ziel der Sozialerziehung, wie es in einigen Publikationen gefordert wird (vgl. z. B. Baulig 1996, 2006a, 2006b; Baumann-Geldern 1999) und an vielen Förderschulen üblich ist, vernachlässigt die ästhetische Dimension und damit einen wesentlichen Aspekt von Literatur. In der ästhetischen Dimension von Literatur spielen die Mehrdeutigkeit und die sprachliche Selbstreferentialität ebenso eine wichtige Rolle wie die eher hedonistischen Funktionen von Literatur, die auf Vergnügen (Rank 2004), Unterhaltung, Leselust (vgl. Maiwald 1999, S. 99ff.; Haas 1988; Hurrelmann 1997), Leseglück (Bellebaum, Muth 1996) oder Spielfreude abzielen. Gerade im Spiel literarischer Kommunikation sieht Kämper-van den Boogaart (2000) eine Vermittlungsmöglichkeit zwischen dem Eigenwert von Literatur und didaktischen Zielsetzungen, wie sie hier dargestellt werden.

2.1.3.4 Sprachförderung durch ästhetische Erfahrung

Die ästhetische Erfahrung mit Literatur kann nicht nur zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, sondern auch sprachliche Förderung ermöglichen. Sprachliche Bildung ist als wesentlicher Baustein von Bildung überhaupt anzusehen: Die Sprache des Menschen bildet die Grundlage für seine Erschließung der Welt und den Zugang zu sich selbst. Denken, Fühlen oder Erkennen setzen Sprache voraus und sind nur in ihr möglich (vgl. z. B. Frederking u. a. 2004;

Ladenthin 1991; Maiwald 1999).¹⁰ In der literarischen Kommunikation dient Sprache nicht wie im Alltag pragmatischen Zwecken, sondern ästhetischen Möglichkeiten. Sie schafft neue, imaginäre Räume, die vom Leser oder Zuhörer besiedelt werden können. Das Besondere dabei ist, dass diese Räume nur sprachlich konstruiert sind und sich durch Bedeutungsoffenheit und manchmal durch Ambiguität und Paradoxie auszeichnen. Dadurch tritt beim Sprechen über Literatur an die Stelle eines definitorischen Sprechens ein Sprachgebrauch, der in der Tradition der Sprachphilosophie Humboldts als subjektiver oder rednerischer Sprachgebrauch bezeichnet werden kann. Dieser ist stärker mehrdeutig, bildhaft und sinnlich, er ermöglicht innerhalb des von der Sprache gesetzten Rahmens das kreative Verknüpfen von Einzelheiten und das freie Herstellen von Bedeutung (vgl. Haueis 1999; Steinbrenner 2007a). Wie man aus der Erforschung des Fiktionsspiels bei Kindern weiß, kann diese andere Art der Sprachverwendung die Sprachentwicklung von Kindern fördern (vgl. Andresen 1998), da sie in komplexere sprachliche Muster einführt, ohne die Kinder dabei zu überfordern.

Für Förderschüler ist der sprachfördernde Aspekt von besonderer Bedeutung. In der Lernbehindertenpädagogik weist vor allem Begemann (1996) immer wieder darauf hin, dass sprachliche Differenzen entscheidend zum Scheitern in der Regelschule beitragen. In der Tradition von Basil Bernstein geht Begemann davon aus, dass die Schüler aus benachteiligten Familien den in der Schule üblichen „elaborierten Code“ nicht lernförderlich anwenden können und als Sprecher eines „restringierten Codes“ negativ auffallen. Sie verfügen damit über sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, die zwar ihrem eigenen Milieu, ihrer soziokulturellen Umgebung funktional angepasst sind, sich aber nur schlecht mit den Erfordernissen der Institution Schule vereinbaren lassen. Ihnen fehlen Erfahrungen mit situationsunabhängigen und ästhetischen Funktionen von Sprache, da in den Herkunftsfamilien Sprache oftmals nur alltäglich-pragmatisch verwendet wird. Sie haben daher kaum Erfahrungen mit ästhetischer Sprachverwendung einerseits (beispielsweise in Form von prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen) und mit konzeptionell schriftlicher Sprache andererseits machen können (vgl. Groeben, Hurrelmann 2004a). Die Schule kann und muss hier kompensatorisch tätig werden (vgl. auch 2.1.3.6), indem sie die sprachlichen Ausdrucksweisen und Deutungsmuster der Schüler wertschätzt und die Schüler gleichzeitig dazu befähigt, ihre sprachlichen Register so zu erweitern, dass sie möglichst selbstständig und erfolgreich in den unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft kommunizieren und damit partizipieren können. Darüber hinaus ist es eine Aufgabe der Schule, ihre Schüler an konzeptionelle Schriftlichkeit heranzuführen und den angemessenen Umgang damit nicht einfach vorauszusetzen. Dazu kann der Literaturunterricht beitragen, indem bei-

¹⁰ Wobei „Sprache“ in diesem Sinne nicht auf die Lautsprache beschränkt ist, diese Funktion kann z. B. bei gehörlosen Menschen auch die Gebärdensprache übernehmen.

spielsweise Kinder- und Jugendliteratur ihre Brückenfunktion auf dem Weg von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit entfalten kann (vgl. Lypp 1989b, S. 74ff.; Richter 2004, S. 10). In der Literatur gibt es in den letzten Jahren Hinweise darauf, dass Lesen und Literatur tatsächlich diese zunächst nur theoretisch angenommene Wirkung zeigt. In ihren Studien zur Auswirkung von Medienutzung auf die Schreibkompetenz haben Bertschi-Kaufmann u. a. empirisch nachgewiesen, dass eine intensive Lesepraxis die Entwicklung von (implizitem) Wissen über konzeptionelle Schriftlichkeit maßgeblich beeinflusst (vgl. Bertschi-Kaufmann, Kassis, Sieber 2004, S. 214ff.).

2.1.3.5 Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz

Nicht zuletzt trägt Literaturunterricht dazu bei, literarische Rezeptionskompetenz zu erwerben. Damit sind alle Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die der Leser zum Verstehen eines literarischen Textes einsetzen kann (vgl. Kapitel 2.3). Einige der im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung angeführten Kompetenzen wie die Perspektivenübernahme sind auch Bestandteil literarischer Kompetenz. Sie können im Umgang mit Literatur erworben werden und bilden gleichzeitig eine Voraussetzung für die adäquate Rezeption literarischer Texte.

Literarische Rezeptionskompetenz bezieht sich auf Literatur in ihren unterschiedlichen medialen Darstellungsformen, also beispielsweise auch auf Filme oder Hörspiele. Sie bildet quasi das Handwerkszeug zum kompetenten Umgang mit allen Medienangeboten. Ein Aspekt literarischer Rezeptionskompetenz ist das Fiktionsverständnis, es spielt für die Bewältigung des Medienalltags eine große Rolle und muss als „eigenes, historisch und kulturell ausdifferenziertes Handlungsschema“ (Landwehr 2004, S. 498) erlernt werden. Die Fähigkeit, Realität und Fiktion zu unterscheiden und die Rezeptionshandlung darauf abzustimmen (vgl. Kapitel 2.3.4.1), ist eine der zentralen Fähigkeiten, die für eine kompetente Nutzung aller Medien vonnöten ist. Gerade weil in den heutigen Medien mit Doku-Soaps und Reality-TV die Unterschiede zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Formaten zusehends verwischen, muss die schulische Medienerziehung und damit auch der Literaturunterricht hier gesonderte Anstrengungen unternehmen (vgl. Schreier, Appel 2002, S. 232).¹¹

¹¹ Wie dringend notwendig das ist, zeigt ein Zitat aus einem Interview mit einer 19jährigen ehemaligen Förderschülerin. Zu ihren Mediengewohnheiten befragt erzählt Jennifer, dass sie gerne die Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* schaut: „Daneben lobt sie die Schauspieler der Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* und deren Realitätsbezug. Jennifer erkennt dabei den fiktionalen Charakter dieser Serie völlig, ist von deren Authentizität vollkommen überzeugt und widerspricht gegen teiligen Aussagen des Interviewers vehement: *Nee, die sind wirklich echt! Das gibt es, glaub's!*“ (Volz 2005, S. 77).

Nun könnte man einwenden, dass diese Fähigkeiten sinnvollerweise gleich an den audiovisuellen Medien eingeübt werden und nicht den „Umweg“ über die Literatur nehmen müssen. Das stimmt insofern, als auch die gemeinsame Rezeption von Filmen, Hörspielen oder digitalen Medien Bestandteil eines guten Literaturunterrichts sind. Aber der Umgang mit dem gedruckten Text hat den Vorteil, dass er durch die Mittelbarkeit der Schrift¹² Konstruktions- und Interpretationsprozesse verlangsamen und deutlicher wahrnehmbar machen kann.

Das Lesen des gedruckten Wortes zeichnet sich dadurch aus, dass es in besonderem Maße vom Rezipienten Vorstellungstätigkeit verlangt und eine reflexive Einstellung befördert, weil Sprache nicht die sinnliche Unmittelbarkeit von Bildern und Tönen besitzt. Das Lesen kann deshalb eine Vorschule für differenzierte Medienrezeption sein.

(Spinner 2004b, S. 99)

So können bei der Rezeption der Lektüre diese Prozesse dem Rezipienten zugänglich werden. Literaturunterricht kann auf dieser Grundlage dem Schüler die Möglichkeit eröffnen, sich seiner eigenen Tätigkeit bewusst zu werden und sich im Austausch mit der Klasse über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verständigen. Spinner geht davon aus, dass die an Literatur erworbenen Fähigkeiten sich auf andere Medien relativ leicht übertragen lassen (vgl. ebd.).

2.1.3.6 Kompensation wichtiger Erfahrungen der Lesesozialisation

Für Schüler aus schriftfernen Elternhäusern hat der Literaturunterricht an der Schule eine weitere wichtige Funktion, indem er kompensatorisch Erfahrungen mit Lesen und Literatur ermöglicht. Dank der seit den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts intensiv betriebenen Forschung zur Lesesozialisation¹³ und zur literarischen Sozialisation lassen sich lesefördernde und leseverhindernde Faktoren ausmachen. Dabei bildet die Familie die zentrale Sozialisationsinstanz. Wenn man konstatiert, dass regelmäßiges dialogisches Vorlesen durch die Eltern, das lesende Vorbild der Eltern und deren Nutzung unterschiedlichster Medien mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass die jeweiligen Kinder zu kompetenten Lesern und Mediennutzern werden (vgl. Göltzter 2007), wird klar, mit welchen ungünstigen Voraussetzungen Kinder aus schriftfernen Elternhäusern in die Schule kommen. Hurrelmann und Groeben stellen fest, dass in bildungsfernen Elternhäusern

kaum prä- und paraliterarische Kommunikationsformen mit den Kindern eingeübt werden, die (seltene) literaturbezogene Kommunikation relativ

¹² Diese Hypothese ist nicht unumstritten vgl. Hurst (1996, S. 50ff.).

¹³ Zum Beispiel Eggert, Garbe (2003); Göltzter (2007); Groeben, Hurrelmann (2004b); Hurrelmann (1995); Pieper u. a. (2004); Rank, Rosebrock (1997); Rosebrock (1995); Schön (1995); Wieler (1997).

rigide abläuft und die primär unterhaltungsorientierte Nutzung audiovisueller Medien durch die Kinder kaum in das Familienleben eingebunden ist. Dementsprechend entwickelt das Kind kaum Vorläuferfertigkeiten der Lesekompetenz, erlebt Literaturrezeption häufig emotional negativ und ohne konstruktive Anschlusskommunikation, d. h. die sprachliche Erfahrung verbleibt fast gänzlich im alltäglich-praktischen Sprachgebrauch. (Groebe, Hurrelmann 2004a, S. 456)

Eine Schule, die sich in der Pflicht sieht, allen Kindern Lesen und Schreiben beizubringen, muss an dieser Stelle kompensatorisch tätig werden, ein Postulat, das nach den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studie wiederholt vorgetragen wurde und wird (vgl. z. B. Abraham u. a. 2003, S. 9; Rosebrock 2003, S. 95; Holle 2004). Es bedeutet, dass alle Kinder das Recht haben, vielfältige und positive Erfahrungen mit Schrift und mit Literatur zu machen (vgl. Göltzer 2007). Ein solcher Unterricht darf sich dabei nicht am bürgerlichen Leseideal orientieren, das mit Attributen wie „Spaß machen“ versehen ist, sondern er muss die Anstrengung betonen, die mit Lesen verbunden ist (vgl. Paefgen 1998). Der Unterricht muss den Schülern deutlich machen, dass bis zum Genuss eine Durststrecke zu überwinden ist, dass Lesen zunächst Anspannung bedeutet, bevor es der Entspannung dienen kann – und ihnen gleichzeitig die Erfahrung ermöglichen, dass sich diese Anstrengung lohnt. Literaturunterricht an Hauptschulen – und das gilt auch für Förderschulen – darf nicht das voraussetzen,

was er seiner von Mehrsprachigkeit und schwacher sozialer Lage betroffener Klientel mehrheitlich zunächst eröffnen sollte: die Erfahrung, dass das Lesen generell und das Lesen literarischer Texte speziell persönliche Bedeutsamkeit haben und in verschiedener Hinsicht subjektiv befriedigend sein kann, dass es zur Unterhaltung, zur Stillung von Neugierde, zur Selbstvergewisserung, zur zeitweiligen Flucht aus dem Alltag usw. tatsächlich geeignet ist. (Pieper u. a. 2004, S. 187)

Diese positiven Erfahrungen können Schüler allerdings nicht mit zu einfachen und banalen Texten machen, die zwar ihre Lesekompetenz berücksichtigen, aber weder ihrem Alter noch ihren Verstehensfähigkeiten, ihrer Neugier und ihren intellektuellen Bedürfnissen angemessen sind (vgl. Rank 2004). Hier sind besondere Anstrengungen für eine anregende und angemessene Lektüreauswahl, sowie didaktisch-methodische Überlegungen zur Textpräsentation und -verarbeitung vonnöten. Die Forschungsergebnisse von Hurrelmann, Hammer und Nieß zum Leseklima in der Familie deuten darauf hin, dass sich solche Kompensationsbemühungen bewähren. Eine intensive schulische Leseförderung kommt besonders den Kindern zu Gute, die zu Hause wenig gefördert werden. Sie nähern sich bezüglich der Lesehäufigkeit den Kindern an, die aus einem lesefreundlichen Elternhaus stammen (vgl. Hurrelmann, Hammer, Nieß 1993, S. 222ff.).

2.2 Das Literarische Unterrichtsgespräch

Gespräche über Literatur haben eine lange Tradition, inner- und außerhalb des Literaturunterrichts. Das fragend-entwickelnde Gespräch in Lehrkontexten hat seine Wurzeln in der Aufklärung. Anstelle des traditionellen Katechismus tritt die Idee, dass Lernende durch die richtigen Fragen zur selbstständigen Erkenntnis gebracht werden können (vgl. Spinner 1992). Trotz vielfacher und heftiger Kritik an dieser Vorstellung¹⁴ und deren Implikationen für Erziehung und Unterricht sind fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche bis heute fester Bestandteil des (Literatur-)Unterrichts:

Man übertreibt wohl nicht, wenn man feststellt, daß der größte Teil des LU von der ersten bis zur letzten Klasse heute noch in der Form eines Unterrichtsgesprächs in der Gesamtklasse abläuft, das der Lehrer durch Themasetzung bzw. Leitfragen oder ‚Impulse‘ untergliedert und als Gesprächsleiter durch zusätzliche Fragen (und durch Tafelanschrieb) lenkt.

(Fritzsche 1994b, S. 176)

Noch heute kennen die meisten Absolventen des Gymnasiums einen Literaturunterricht, in dem die Lehrperson versucht, mit Interpretationsfragen (und subtilen Rückmeldungen über den Grad der Erwünschtheit der entsprechenden Antworten) die Schüler dazu zu bringen, die vorgängig von der Lehrperson – womöglich mit der Lektürehilfe – ausgewählte Interpretation eines Textes nachzuvollziehen. Solche Interpretationen sind häufig verbunden mit der pseudohermeneutischen Frage nach der Autorintention (vgl. Härle, Steinbrenner 2004a, S. 1f.). Bei Unterrichtsversuchen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer kann man beobachten, dass sie unreflektiert solche Gespräche inszenieren, solche Muster reproduzieren und damit tradieren. Ehlich und Rehbein (1986) bezeichnen dies als „Aufgaben-Lösungs-Muster“. Im Mittelpunkt steht nicht die Bearbeitung eines (sachlichen) Problems, sondern das Lösen einer vom Lehrer gestellten Aufgabe. Den Schülern ist weniger wichtig, sich selbst, die eigene Wahrnehmung oder eigene Probleme mit dem Text zur Sprache zu bringen, als vielmehr den institutionellen Rahmenbedingungen und den Erwartungen der Lehrperson gerecht zu werden: „Ihnen genügt es, etwas beigetragen zu haben, was der Lehrer brauchen kann“ (Spinner 1992, S. 310).

Ausgehend von der Kritik an Gesprächen über Literatur (ausführlich dazu Härle, Steinbrenner 2004a, S. 2ff.) haben verschiedene Autoren versucht, angemessene Gesprächsverfahren für den Literaturunterricht zu finden (vgl. Hurrelmann 1987; Wieler 1989; Ivo 1994, S. 222ff.; Christ u. a. 1995; Werner 1996; Vogt

¹⁴ Auf die Argumentation soll hier nicht näher eingegangen werden; kritische Auseinandersetzung mit dieser Unterrichtsform findet man beispielsweise in Ehlich, Rehbein (1986); Grell, Grell (1987); Spinner (1992); speziell zum Literaturunterricht Wieler (1989, 1998); Fritzsche (1994b); Härle, Steinbrenner (2004a).

2002; Härle, Steinbrenner 2003a, 2003b; Härle 2004b). An die Stelle des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs sollen Gesprächssituationen treten, die verständigungsorientiert sind, nach einer Balance zwischen Text- und Schülerorientierung suchen und die institutionellen Rahmenbedingungen mitbedenken. So kann das Gespräch zur „Einübung in die tief in unserer Kulturgeschichte wurzelnde Tradition des Gesprächs über Literatur“ (Härle, Steinbrenner 2004a, S. 5) werden. Innerhalb dieses Orientierungsrahmens jedoch gibt es eine Reihe von Fragen, die von den jeweiligen Autoren unterschiedlich gelöst werden.

- Wie soll der didaktische Doppelanspruch eingelöst werden, der „Ausbildung in Textanalyse“ (Wieler 1989, S. 116) oder in einem etwas weiteren Sinne „Kompetenzerwerb“ einerseits und „Verständigung über Verstehen“ (ebd.) andererseits als Zielsetzungen des Literaturerwerbs vorsieht?
- Wieler geht davon aus, dass die beiden Anteile nicht vereinbar sind und schlägt vor, den Literaturunterricht aufzuteilen und neben der Vermittlung literarischen Wissens einen eigenständigen Lernbereich „Verständigung über literarisches Verstehen“ zu schaffen (ebd., S. 223ff.). Hurrelmann (1987) dagegen argumentiert mit der Verstehenstheorie von Schleiermacher, dass Interpretation gesprächsförmig organisiert sein *muss*. Der Literaturunterricht braucht nicht in zwei Bereiche zu zerfallen, sondern „[d]as Gespräch als methodisches Regulativ des Literaturunterrichts bietet die Möglichkeit, das individuell-kreative Moment des Textverstehens mit dem verallgemeinernd-objektivierenden zu vermitteln“ (ebd., S. 77).
- In welchem Verhältnis steht das Gespräch zu anderen Methoden des Literaturunterrichts?
- Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ordnen dem Gespräch eine dienende Funktion für die Auswertung der Produktionen zu (vgl. Spinner 1992). Stärker der Hermeneutik verpflichtete Autoren wie Ivo (1994) betonen dagegen, dass das Gespräch in besonderer Weise gegenstandsangemessen ist und somit eigenständiger Teil des Literaturunterrichts sein soll. Gespräche sollen nicht situative Erfahrungen sein oder als singuläre Methoden eingesetzt, „sondern als *Basis für literarische Kompetenz schlechthin* verstanden werden“ (Härle, Steinbrenner 2004a, S. 19).
- Mit welcher Zielsetzung und welchen Begründungen werden im Literaturunterricht Gespräche geführt?
- Gespräche im Literaturunterricht bieten einen echten Gesprächsanlass, in dem die Lehrperson für ihre Schüler die Funktion eines „kompetenten Anderen“ einnehmen kann. Somit können literarische Gespräche Kommunikationsfähigkeit anbahnen und fördern. Wie jede Konzeption von Literaturunterricht, die eine „Erziehung durch Literatur“ in den Fokus nimmt, be-

steht dabei die Gefahr, dass genuin literarisch-ästhetische Ziele aus dem Blickfeld geraten (vgl. Härle, Steinbrenner 2004a, S. 5).

- Welche Funktion soll die Lehrperson in einem literarischen Gespräch haben?
- Die Kontroverse in diesem Bereich lässt sich vermutlich am besten mit der Gegenüberstellung von Moderation und Gesprächsleitung charakterisieren. Ausgehend von ihrer Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch schlägt Wieler vor, dass die Lehrperson ihre Mitwirkung am Gespräch möglichst gering halte und nur organisierend das Gespräch leite (vgl. Wieler 1989, S. 229). Während auch die Gespräche, die die Forschergruppe um Valentin Merkelbach durchgeführt hat, durch die „nur“ moderierende Funktion der Lehrperson gekennzeichnet sind (vgl. Christ u. a. 1995) und deswegen vielfach kritisiert werden (vgl. Paefgen 2006, S. 121f.; Willenberg 2007c), entwirft Gerhard Härle ein anderes Leitungsverständnis, bei dem sich die Lehrperson ihrer schwierigen Aufgabe bewusst ist und die Leitungsaufgabe in ihrer ganzen Vielfalt annimmt (vgl. Härle 2004a).

Im Folgenden soll nun ein Ansatz mit seinen Antworten auf diese Fragen näher vorgestellt werden. Es ist der Ansatz des Literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem „Heidelberger Modell“, der dieser Arbeit zu Grunde liegt.

2.2.1 Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs

Seit dem Jahr 2001 beschäftigen sich mehrere Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Chancen und Möglichkeiten literarischer Gespräche im Unterricht an der Schule und Hochschule. Im Rahmen dieser Forschungsprojekte ist das „Heidelberger Modell“ entstanden, ein theoretisch fundiertes und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings erprobtes Konzept zur Planung, Leitung und Auswertung von Gesprächen im Literaturunterricht.¹⁵

Zunächst möchte ich nun die theoretischen Bezugspunkte des Konzeptes darlegen, die aus der Literaturtheorie, der Spracherwerbstheorie und der Kommunikationstheorie stammen. Im Anschluss daran soll das Konzept der Literarischen Unterrichtsgespräche nach dem „Heidelberger Modell“ auf den Literaturunterricht der Förderschule übertragen werden. Das beinhaltet Hinweise zur praktischen Umsetzung von gesprächsförmigem Literaturunterricht an der Förderschule und Überlegungen zu Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

¹⁵ Aus diesen Forschungsprojekten sind zahlreiche Publikationen hervorgegangen, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten das Konzept näher beleuchten. Zur theoretischen Grundlegung vgl. Härle (2004b); Härle, Steinbrenner (2003a, 2003b, 2004a); zum Verstehensbegriff vgl. Steinbrenner (2004); zur praktischen Umsetzung vgl. Härle (2004a); Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert (2006a, 2006b); zur Analyse literarischer Gespräche vgl. Mayer (2004).

2.2.1.1 Theorierahmen I: Literaturtheorie

Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten steht der Begriff des *Verstehens* im Mittelpunkt. Verstehen beschreibt das Ziel genauso wie den dahin führenden Prozess, und Verstehen ist zugleich das grundsätzliche Problem literarischer Rezeptionsprozesse. So vielfältig die Funktion des Verstehensbegriffs ist, so vielfältig ist auch seine Bedeutung. Wie Literatur selbst ist er mehrdeutig und facettenreich, er lässt sich nicht definieren, sondern erlaubt nur eine Annäherung.

Wie Härle und Steinbrenner (2003a, 2003b) und Steinbrenner (2004) ausführen, lässt sich unter Berufung auf die Hermeneutik Friedrich Schleiermachers und ihre Verknüpfung mit aktuellen dekonstruktivistischen Positionen durch Manfred Frank (2000) sowie auf die Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts der unmittelbare Zusammenhang von literarischem Verstehen und Gespräch aufzeigen. Verstehen meint so einen dynamischen Prozess, der immer gesprächsförmig organisiert ist und sich auf unterschiedliche Partner beziehen kann: Verstehen ereignet sich im Gespräch mit einem realen Gegenüber, im Dialog mit einem Text oder im inneren Gespräch mit sich selbst. Als Prozess beginnt Verstehen gerade bei literarischen Texten oft mit einer „Ahndung“ (vgl. Härle, Steinbrenner 2003b, S. 252f.), einer manchmal bildlich oder klanglich organisierten Idee oder Vorstellung, die der Leser erst allmählich in Sprache fassen kann. Verstehen ist somit ein prinzipiell sprachlicher Prozess, der auf Grund der Individualität jeder sprachlichen Äußerung ebenfalls individuell bleiben muss (vgl. Steinbrenner 2004). Diese Individualität wird bei Humboldt anschaulich erläutert:

Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen. (Humboldt, Bd. 7.1, S. 64f.)

Da es prinzipiell nicht zu einer vollständigen Übereinstimmung mit einem Text oder einem realen Gegenüber kommen kann, ist der Verstehensprozess letztlich unabschließbar, er kennt „kein endgültiges Wort“ (Härle, Steinbrenner 2004b).

Für den Literaturunterricht bedeutet dies, dass das Gespräch keine „äußerliche Begleiterscheinung“ (Härle, Steinbrenner 2004a, S. 5) des Rezeptionsprozesses ist, wie es etwa der Begriff der „Anschlusskommunikation“ (vgl. Sutter 2002) signalisiert. Vielmehr ist das Gespräch konstitutiv für den Verstehensprozess. Im Gespräch können die Teilnehmer ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen einbringen, sodass ein dynamisches Wechselspiel zwischen Text und Leser sowie zwischen den Gesprächsteilnehmern entstehen kann. Die ästhetisch gestaltete Sprache literarischer Texte kann diese Prozesse antreiben und bereichern. Mit der Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs soll versucht werden, eine Form zu finden, die im Rahmen der Institution Schule eine

solche Dynamik anregen und ermöglichen kann. Das Ziel eines Literarischen Unterrichtsgesprächs ist folglich nicht die Einigung auf eine abgeschlossene Interpretation, sondern die Entfaltung von Textsinn im Gespräch.

2.2.1.2 Theorierahmen II: Spracherwerbstheorie

Begründungen für einen gesprächsförmigen Literaturunterricht lassen sich nicht nur aus der Literaturtheorie, sondern auch aus dem Verlauf der frühkindlichen literarischen Sozialisation und aus der Spracherwerbstheorie Bruners (2002) gewinnen. Die frühkindliche literarische Sozialisation verläuft prinzipiell gesprächsförmig, besonders die Dialogizität beim Betrachten von Bilderbüchern (vgl. Braun 1995; Wieler 1997) ermöglicht literarische Erfahrungen und bildet einen wichtigen Baustein des Erwerbs früher literarischer Kompetenzen. Die Grundlagen für diesen Erwerb werden aber schon viel früher gelegt:

In der kindlichen Entwicklung erfolgt das Kennenlernen oder der „Erwerb“ von Literatur im Wege des Gesprächs, lange bevor das Kind mit der Schriftlichkeit und der Schriftform von Literatur in Berührung kommt. Schon in der ersten postnatalen Phase der Mutter-Kind-Dyade [...] erfährt das Kind eine Form von Literatur im Gespräch, indem es im Dialog mit der Mutter – und das heißt immer auch: mit sich selbst – eine klingende Laut-Verbindung eingeht [...]. In diesem a-logischen und zweckfreien Gespräch macht das Kind erste Erfahrungen mit literarischen Formen (Rhythmus, Klang, Wiederholung, Lautmalerei, Symbolik etc.) und vor allem mit literarischen Funktionen (Selbst-Produktion, phantasmatische Überwindung der Realität, Sinnentwurf, Unterhaltung etc.). (Härle 2004b, S. 140)

Sowohl solche ersten Gesprächssituationen als auch die gemeinsame Bilderbuchrezeption können mit Bruner als „Format“ bezeichnet werden. Formate sind Teil des „Language Acquisition Support System“, das zur Unterstützung der angeborenen Spracherwerbsfähigkeit dient und den Sprach- und damit den Kulturerwerb erst möglich macht. „Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind“ (Bruner 2002, S. 103), es sind routinemäßig wiederholte Muster von sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson. Während Formate zu Beginn dialogisch organisiert sind, werden aus den einfachen Formaten zunehmend komplexere Formen der sozialen Interaktion und des Gesprächs konstruiert, die innerhalb einer Kultur die Interaktion ihrer Mitglieder regeln (vgl. ebd., S. 115). Für den Sprach- und den Kulturerwerb haben Formate eine zentrale Funktion, denn sie schaffen einen Orientierungsrahmen, sie geben Sicherheit und ermöglichen dem Kind so, sich neuen Lerngegenständen zuzuwenden. Das Lernen in Formaten weist in diesem Sinne folgende Merkmale auf:

- Es beruht auf Regeln und Routinen, z.B. in Form von wiederkehrenden Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Durch Regeln und Routinen wird der Grad der Freiheit für das Kind eingegrenzt, damit möglichst viel Verarbeitungskapazität zur Erfassung und Benennung neuer und offener Bedeutungselemente frei bleibt. Mit der Zeit erweitert die erwachsene Bezugsperson diese Grenzen. Sie ermöglicht dem Kind mehr Gestaltungsspielraum und erwartet damit gleichzeitig mehr Selbstständigkeit.
- Es benötigt als Grundlage eine stabile Beziehung, eine „warme und unterstützende Atmosphäre“ (Bruner 2002, S. 69), in der das Kind sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann. Nur so kann die Sicherheit geschaffen werden, die für Lernprozesse unentbehrlich ist (vgl. auch Spitzer 2003, S. 157ff.).
- Beim Lernen in Formaten herrscht eine Asymmetrie in Bezug auf das Wissen der beteiligten Partner. Der Erwachsene dient dem Kind als Modell und als Vorbild. Er ist der kompetente Andere, der den Sinn des Tuns verbürgt und ein Gerüst anbietet, an dem sich der Lernende orientieren kann. Im Dialog unterstellt er dem Kind, ein vollwertiger Gesprächspartner zu sein, er interpretiert die Äußerungen des Kindes als Teil der Kommunikation und bindet sie in die Interaktion ein. Auf diese Weise schafft der Erwachsene einen kommunikativ-affektiven Sog, er führt das Kind über seine Verstehensgrenzen hinaus und eröffnet damit eine „Zone der nächsten Entwicklung“ wie Wygotski es nennt (vgl. Haueis 1999, S. 45f.; Lompscher 1999, S. 35f.).
- Der Erwerb von Sprache ist eng verknüpft mit dem Erwerb der entsprechenden Kultur. Beim Lernen in Formaten werden die Äußerungen der Interaktionspartner in einen kommunikativen und kulturellen Zusammenhang eingebettet. Diese kulturelle Matrix wird in einem Format gleichzeitig (voraus)gesetzt und geschaffen. Die Lernenden werden dabei nicht auf Sprachkenntnisse hin trainiert, sie lernen vielmehr Sprache als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft mit ihren spezifischen Regeln, Normen und Themen zu gebrauchen.

Seit einiger Zeit wird versucht, die Formen, die tatsächlich zur erfolgreichen familiären Lesesozialisation beitragen, für den Unterricht fruchtbar zu machen (vgl. Rank 1995; Gölitzer 2007, S. 217f.; für die Mathematikdidaktik: Krummheuer 1992). Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche können im Anschluss an Bruner als Formate beschrieben werden, die eine „Verbindung zwischen den sinnverbürgenden Erwachsenen [...], dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem [...] literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen“ (Härle 2004b, S. 149). Bei der Übertragung solcher Formen auf Lernprozesse in schulischen Kontexten müssen das unterschiedliche kommunikative Setting und die besondere Interaktionsstruktur der Institution Schule berücksichtigt werden. Für die Initiierung schulischer Lernprozesse kann insbesondere an den *Strukturen* von Formaten angeknüpft werden. „Analog zu

den Formaten wären für die Schule und den Unterricht Lesesituationen zu finden, in denen nach festen Regeln Komponenten des verstehenden Umgangs mit verschiedenen Texten [...] und der literarischen Sprachverwendung, bzw. der literarischen Kommunikation, erworben werden können“ (Gölitzer 2007, S. 218). Gespräche, die als Formate einer festen und immer wieder reproduzierbaren Struktur folgen, ermöglichen es in besonderer Weise, mit den Rahmenbedingungen der Institution umzugehen. Sie bieten durch ihre klare Struktur Sicherheit und Orientierung und eröffnen die Möglichkeit, Gesprächsnormen und -formen transparent zu gestalten, gemeinsam zu reflektieren und zu modifizieren.

2.2.1.3 Theorierahmen III: Gesprächspädagogik

Für die Organisation und Leitung literarischer Gespräche im Unterricht steht mit der systemischen Konzeption der Themenzentrierten Interaktion (TZI) ein bewährtes Modell zur Verfügung (vgl. Härle, Steinbrenner 2002; Härle 2004a). Ziel der TZI ist es, Gesprächsprozesse zu initiieren, die allen Beteiligten – auch der Gruppenleitung – Entwicklungsmöglichkeiten einräumen, indem sie „Lebendiges Lernen“ ermöglichen (vgl. Matzdorf, Cohn 1992). Eine wichtige Grundlage der Arbeit mit TZI bildet die dynamische Balance zwischen dem einzelnen Teilnehmer (ICH), der Gruppe (WIR), der verhandelten Sache (ES) und den umgebenden Rahmenbedingungen (GLOBE). Für den Unterricht bedeutet dies, dass es nicht nur um die Vermittlung eines Lerngegenstandes gehen kann, sondern der Schüler als Subjekt und die Klasse als Gruppe mit ihren Anliegen und Bedürfnissen genauso berücksichtigt werden müssen, ohne die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule zu vernachlässigen. Ein solches Gleichgewicht kann nicht in jeder Situation erreicht werden und ist – einmal erreicht – auch gleich wieder in Gefahr. Der Begriff der *dynamischen Balance* signalisiert, dass nicht der Zustand des statischen Gleichgewichtes im Mittelpunkt steht, sondern das immerwährende Bemühen, die vier Bereiche in Balance zu bringen. Dazu stellt die TZI eine Reihe von methodischen Hilfen in Form von standardisierten Mustern, Postulaten und Hilfsregeln zur Verfügung (vgl. Matzdorf, Cohn 1992). Viele von ihnen haben über die TZI hinaus Beachtung gefunden und bilden allgemein anerkannte Gesprächsregeln, wie zum Beispiel die Aufforderung, sich selbst in seinen Aussagen zu vertreten und per *ich* und nicht per *man* oder *wir* zu sprechen.

Die Prinzipien der TZI können für Literarische Gespräche im Unterricht fruchtbar gemacht werden (vgl. 2.2.2.1). Besonders das Konzept der *partizipierenden Leitung* ermöglicht eine genauere Konturierung der in schulischen Gesprächen als problematisch anzusehenden Rolle der Lehrperson als Gesprächsleitung. Gespräche im Sinne der TZI sind auf eine klare Leitung angewiesen, nur so kann gewährleistet werden, dass die Ziele und Normen der Gruppen transparent und verhandelbar bleiben. Gerade in schulischen Kontexten zeigt sich immer wieder, dass die Abwesenheit einer Leitung in „offenen“ Gesprächsformen dazu

führt, dass institutionelle Normen und Konventionen durchschlagen und ihre Wirkung entfalten, ohne dass dies den Betroffenen bewusst ist (vgl. Wieler 1998). Die Aufgabe der Leitung besteht hauptsächlich darin, die Gruppe bei der dynamischen Balance zu unterstützen, indem sie vernachlässigte Aspekte zu stärken und die Gruppe räumlich und zeitlich zu organisieren versucht. *Partizipierende Leitung* im Sinne der TZI bedeutet, dass die Lehrperson sich nicht nur in ihrer Funktion als Gesprächsleitung an dem Gespräch beteiligt und strukturierende oder organisatorische Hinweise einbringt, sondern sich auch als Teilnehmende am Gespräch zu Wort meldet. Auch die Lehrperson beteiligt sich im Sinne der „selektiven Authentizität“ (Matzdorf, Cohn 1992, S. 76) mit Beiträgen, thematisiert ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen oder Fragen, wenn sie dies im Bewusstsein ihrer Rolle und ihrer Aufgabe für angemessen hält. Damit wird sie nicht nur als Leitung für die Teilnehmenden sichtbar, sondern auch als Mensch personal präsent. Dies spielt im Unterricht eine besondere Rolle, denn gerade ein menschlich greifbares Gegenüber kann zu einer affektiv besetzten und damit Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation beitragen.

2.2.2 Das Literarische Unterrichtsgespräch als Konzept für Literaturunterricht an Förderschulen

Um in der Förderschule erfolgreich literarische Gespräche durchzuführen, ist es notwendig, auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Die Lehrperson muss für eine Passung zwischen den Leistungsanforderungen der Schule und der Leistungsfähigkeit der Schüler sorgen. Konzeptuelle und methodische Vorschläge können dabei immer nur einen Rahmen bilden, in dem sich das Vorgehen sinnvollerweise bewegt, da die konkrete Planung eines Gesprächs Entscheidungen verlangt, die nur in der jeweiligen Situation im Hinblick auf die betroffenen Schüler und Klassen getroffen werden können. Die Aufgabe der Fachdidaktik ist es, diesen Rahmen zu beschreiben und den Lehrkräften Wissen zur Verfügung zu stellen, das ihnen hilft, diese Entscheidungen angemessen zu treffen (vgl. Ossner 2006b, S. 14ff.). Dieses Wissen beinhaltet zwar auch deklaratives Wissen, wichtiger aber ist das Wissen um Prozesse und deren Wirkungen.

2.2.2.1 Praktische Umsetzung¹⁶

In diesem Sinne soll hier ein Rahmen aufgespannt werden, an dem sich Lehrkräfte bei der Planung literarischer Gespräch orientieren können. Die Eckpunkte

¹⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert (2006a, 2006b).

bilden Hinweise und Vorschläge zur Textauswahl, zum Gesprächsrahmen, zur Gesprächsleitung und zum Gesprächsablauf.

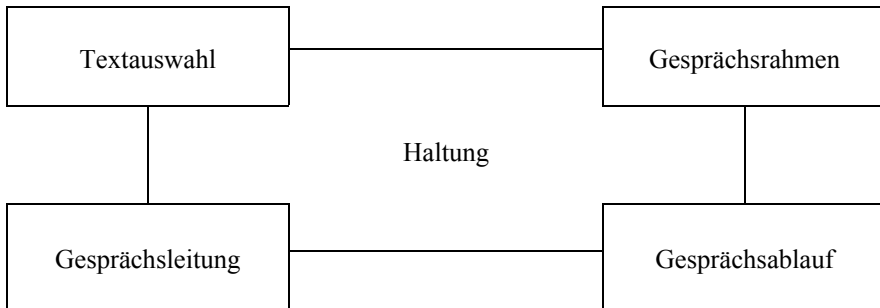


Abb. 1: Grundlagen und Eckpunkte des „Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs“

Die Grundlage des „Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs“ ist eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülern, dem Text und dem Gespräch. Ohne diese Haltung können die genannten Eckpunkte kein stabiles Gerüst bilden, ihre beliebige Verwendung könnte sogar zum Gegenteil, einem traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch, führen – ein Phänomen, das auf viele Interaktionskonzepte zutrifft (zum Gordon-Konzept vgl. Schmetz 1986, S. 82). Diese mit den methodischen Vorschlägen verknüpfte Einstellung setzt sich zusammen aus einem respekt- und vertrauensvollen Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülern, dem ernsthaften Interesse der Lehrperson an dem Gespräch, ihrer Bereitschaft zur authentischen Beteiligung an dem Gespräch und ihrem Vertrauen, dass sich im Gespräch Verstehen ereignen und Nicht-Verstehen angemessen Raum finden kann.

Ein Verhältnis, das geprägt ist von gegenseitigem Respekt und Vertrauen, ermöglicht es allen Beteiligten, sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre mit ihren persönlichen Rezeptionseindrücken, ihren Lesarten und ihren eigenen Erfahrungen und Empfindungen einzubringen. Gerade Förderschüler sind oftmals auf ein Lernumfeld angewiesen, in dem sie Respekt und Vertrauen erfahren können, da ihre Biografien häufig von Misserfolgserlebnissen geprägt sind. Aber auch die Lehrperson ist auf ein Klima der Wertschätzung angewiesen, in dem auch sie bereit ist, sich mit authentischen Beiträgen in geeigneter Form einzubringen. Wenn es den Lehrkräften gelingt, in diesen Gesprächen eine gemeinsame Suche nach Möglichkeiten des Verstehens und nach unterschiedlichen Bedeutungen des Textes spürbar werden zu lassen, entlastet dies die Kinder von der diffusen Leistungsanforderung, die richtige Interpretation wissen zu müssen, und die Lehrperson von der Fiktion, dass alle alles richtig verstehen sollten. Literarische Gespräche können so zu einem Freiraum werden, der allen Beteiligten Entfaltungsmöglichkeiten einräumt.

Dazu braucht es seitens der Lehrperson ein ernsthaftes Interesse, sich mit dem Text und mit den Rezeptionseindrücken und Lesarten der Schüler auseinanderzusetzen. Dies verlangt von ihr eine gewisse Offenheit, um sich auch auf (zunächst) abwegig erscheinende Interpretationsversuche oder Lesarten einzulassen. Damit soll aber nicht der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet werden. Die Materialität des Textes und die Tradition seiner Rezeption bilden einen Textdeutungsrahmen, der beim Aushandeln von Bedeutung Orientierung schaffen kann.

Das alles geschieht vor dem Hintergrund, dass die Lehrperson den Schülern unterstellt, dass sie (prinzipiell) fähig sind an dem Gespräch teilzunehmen und den Text zu verstehen. Sie vertraut darauf, dass sich im Gespräch Verstehen ereignen kann. Wenn man vom literarischen Gespräch als „Format“ ausgeht, übernimmt die Lehrperson dabei die Rolle der Bezugsperson, die sich so verhält, als ob das Kind ein vollwertiger Gesprächspartner sei (Bruner 2002, S. 34), obwohl es noch nicht in der Lage ist, wie ein solcher mit ihr zu kommunizieren. Die Bezugsperson eröffnet so dem Kind, bzw. hier dem Schüler, eine „Zone der nächsten Entwicklung“ und bürgt gleichzeitig dafür, dass ein Gerüst zur Verfügung steht, an dem sich der Schüler orientieren kann. Ähnlich betont Michael Kämper-van den Boogaart:

Um aktiv ins Spiel ernsthafter literarischer Kommunikation einzutreten, müssen die Schüler zumindest die Bereitschaft für den Glauben aufbringen, dass die im Umgang mit literarisch codierten Texte zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall „beliebig“ sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d.h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird. [...] Literarische Kommunikation in der Unterrichtsgruppe darf nie beliebig oder unernsthaft wirken. (ebd. 2000, S. 20)

2.2.2.1.1 Textauswahl

Der Text kann aus unterschiedlichen Bereichen der Literatur kommen. Es soll ein Text sein, mit dem „zu beschäftigen sich lohnt“ (Härle, Steinbrenner 2003a, S. 147). Geeignet sind Texte, die nicht einfach „eine Botschaft transportieren“, sondern durch ihre Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit und ihre ungewöhnliche sprachliche Gestaltung einen Anreiz für ein Gespräch bieten. Das ist die Voraussetzung, damit das Gespräch sich auch um den Text selbst und seine Sprache drehen kann und ihn nicht nur dazu verwendet, um über die von ihm angesprochenen Themen zu sprechen. Wichtig ist bei der Textauswahl, dass einerseits die Lehrperson sich selbst von dem Text angesprochen fühlt, dass er sie interessiert und dass sie ihrerseits zu diesem Text etwas zu sagen hat. Ein Text ist aber

erst dann geeignet, wenn die Lehrperson sich andererseits vorstellen kann, dass die Themen und die Sprache des Textes die Schüler zum Gespräch anregen (vgl. Härle 2004a, S. 118). Bewährt haben sich literarisch anspruchsvolle Bilderbücher, (Kinder-)Gedichte und kurze Prosa-Texte.¹⁷ Wenn die Schüler den Text nicht mitlesen können oder keine Bilder zur Verfügung stehen, sollte der Text nicht zu lang sein, sodass die Schüler ihn während des Gesprächs präsent haben können. Das gilt besonders für handlungsarme Texte. Die Schüler müssen die Möglichkeit haben, ein „Mentales Modell“ (Willenberg 2007c, S. 13) im Sinne einer inneren Repräsentation des Textes zu entwickeln, dies ist eine entscheidende Voraussetzung für ein Gespräch über einen Text.¹⁸ Einige konkrete Titel sind in der folgenden Tabelle als Beispiele aufgeführt.

Bilderbücher	Gedichte	kurze Prosa-Texte
Anaïs Vaugelade: Steinsuppe (1-3)	Joachim Ringelnatz: Heimatlose (4-6)	Texte von Jürg Schubiger (1-9)
David Hughes: Macker (4-6)	Rainer Maria Rilke: Der Panther (4-9)	Texte von Lutz Rathenow (4-9)
Peter Cohen, Olof Landström: Herr Bohm und der Hering (1-6)	Heinrich Heine: Ein Fichtenbaum steht einsam (4-6)	Leonie Ossowski: Die große Flatter (Auszug, 6-9)

Abb. 2: Geeignete Titel für literarische Gespräche in der Förderschule,
in Klammern: geeignete Klassenstufe

2.2.2.1.2 Gesprächsrahmen

Das Gespräch findet in der Regel in einem Sitzkreis statt, in dem jeder jeden sehen kann. Für die Einrichtung des Stuhlkreises sollte man sich genügend Zeit nehmen. Sie kann zu einem Ritual werden, wie das etwa Potthoff, Steck-Lüschow und Zitzke (1997, S. 10) vorschlagen:

Um eine ruhige Arbeitsatmosphäre für ein Gespräch herzustellen und die Konzentration der Kinder zu fördern, kann eine Stilleübung [...] hilfreich sein. Diese Stilleübung sollte immer in derselben Weise ablaufen, so dass sie als ein Ritual für die Kinder erkennbar wird. Deshalb ist auch wichtig, dass die Lehrerin immer in der gleichen Weise vorgeht:

¹⁷ Ausführliche Hinweise zur Auswahl von kinderliterarischen Texten für den Unterricht finden sich u.a. bei Lypp (1984, 1989b, 1999); Rank (2004, 2005).

¹⁸ Willenberg warnt in diesem Zusammenhang vor einer Verfrühung des Lesestoffes. Am Beispiel von Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch* macht er darauf aufmerksam, dass es nicht möglich ist, ein adäquates „mentales Modell“ des Textes zu entwickeln, wenn dem Rezipienten das notwendige Weltwissen, hier über den Zweiten Weltkrieg, fehlt (vgl. Willenberg 2007c).

- Sie stellt sich an eine bestimmte Stelle im Raum, am besten vorne in die Mitte.
- Sie hält ihren Körper ruhig.
- Sie senkt ihre Stimme und spricht in einer tieferen Frequenz als gewöhnlich, z. B. „Wir setzen und jetzt alle ruhig in einen Halbkreis¹⁹ und sind einen Augenblick ganz still.“
- Sie spricht ruhig und langsam.
- Wenn noch Kinder unruhig sind, ermahnt sie diese einzeln, indem sie nur die Namen nennt.

Die Gesprächsatmosphäre ist geprägt von der Wertschätzung für alle Beteiligten und den Text. Die Gesprächsdauer ist stark abhängig vom individuellen Gesprächsverlauf und den Erfahrungen der Klasse im Umgang mit dieser Form. Zu Beginn dauert ein Gespräch bei Klassen, denen die Sozialform Stuhlkreis eher fremd ist, 15-20 Minuten, bei Schülern, die mit Gesprächskreisen vertraut sind, etwa 30 Minuten. Diese Zeit kann – je nach Klasse – im Laufe mehrerer Gespräche auf eine Schulstunde ausgedehnt werden.

2.2.2.1.3 Gesprächsleitung

Der Leiter ist im Sinne der partizipierenden Leitung für die Moderation und Organisation des Gesprächsverlaufs zuständig und bringt auch sich selbst im Rahmen der Möglichkeiten mit authentischen Beiträgen zum Text oder zu Schülerbeiträgen ein. Dabei versucht er aufmerksam auf die Schüler zu reagieren und sich für ihre Deutungsansätze zu interessieren, auch wenn sie (zunächst) abwegig erscheinen.

Er versucht eine Gesprächssituation zu gestalten, in der der Text und die Schüler in ein produktives Spannungsverhältnis treten und beide zur Sprache kommen können. Er trägt dafür Sorge, dass weder die Texte die Schüler noch die Schüler die Texte vereinnahmen oder zum Verstummen bringen. Im Sinne eines didaktisch modellierten Sprechens vermittelt er zwischen der Sprache des Textes und der Sprache der Schüler. Eduard Haueis hält es für unverzichtbar, „die Sachverhalte, die als Lerngegenstände in den Unterricht eingeführt werden sollen, so zu modellieren, dass auch Laien darüber im freien Ausdruck des subjektiven Sprachgebrauchs reden können“ (Haueis o. J., S. 4). Ein solches didaktisch modelliertes Sprechen ist im Umgang mit Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern noch wichtiger als in anderen Bildungszusammenhängen. Schließlich gilt es nicht nur die Kluft zwischen Laien und Experten zu überwinden, sondern auch die zwischen bildungsbürgerlichen Lehrenden und sozial benachteiligten Lernenden.

¹⁹ Wobei für das Literarische Unterrichtsgespräch der geschlossene Kreis dem Halbkreis vorzuziehen ist.

Mit gesprächsfördernden und gesprächsorganisierenden Impulsen versucht der Leiter das Gespräch zu gestalten. Gesprächsfördernd kann es besonders für Gesprächsnovizen sein, wenn er verschiedene Äußerungen spiegelt, verknüpft, bündelt, strukturiert oder behutsam wichtige Kontextinformationen einbringt. Gleichzeitig organisiert der Leiter das Gespräch, indem er beispielsweise flexibel auf die Einhaltung der vereinbarten Gesprächsregeln achtet und die Reihenfolge bei gleichzeitiger Beanspruchung des Rederechts klärt. Besonders aktive Teilnehmer bittet er um Geduld und schweigsame Schüler ermuntert er zur Teilnahme am Gespräch, ohne sie dabei unter Druck zu setzen. Auch Schweigen muss in einem Literarischen Unterrichtsgespräch erlaubt sein.

2.2.2.1.4 Der Gesprächsverlauf

Die Lehrperson organisiert zu Beginn (**1 Einstieg**)²⁰ ein klares Setting und macht dies auch den Schülern bewusst und transparent. Dabei versucht sie, eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration zu schaffen. Sie macht deutlich, welche Regeln für *alle* Gesprächsteilnehmer gelten und was die Schüler erwartet. Es empfiehlt sich, den Rahmen und die Regeln des Gesprächs auf einer Metaebene zu thematisieren. Die Lehrperson sollte versuchen, mit den Schülern zu besprechen, warum alle gemeinsam hier im Kreis sitzen und welches Verhalten sie für angemessen hält. Dies ist unerlässlich, um den Schülern die geltenden Regeln und ihre Anwendung transparent zu machen. Die Postulate der Polyvalenz literarischer Texte und der prinzipiellen Unabschließbarkeit der Sinndeutung sollen an dieser Stelle adressatengerecht formuliert und ins Bewusstsein gehoben werden. Eine mögliche Formulierung für die Förderschule könnte sein:

Über diesen Text weiß ich auch nicht alles, niemand kann alles darüber wissen. Für die Fragen zu diesem Text gibt es nicht eine richtige Lösung, sondern mehrere Lösungen, die richtig sind.²¹

An die Gesprächseröffnung schließt sich das ein- oder mehrmalige gut vorbereitete und gestaltete Vorlesen des Textes an (**2 Textbegegnung**). Praktische Hinweise zum guten Vorlesen finden sich beispielsweise bei Claussen (2001) in seinem „Vorlesewerkzeugkasten“. Die wichtigsten sind hier kurz zusammengefasst:

- Vorlesen gut vorbereiten! Den Text vorher laut lesen und kleine „Partiturzeichen“ (Intonation, Pause etc.) einzeichnen.

²⁰ Vgl. Abbildung S. 50

²¹ Johannes Klimkait entwickelt in seiner Wissenschaftlichen Hausarbeit zum Literarischen Unterrichtsgespräch mit geistig behinderten Kindern den Terminus „Freifrage“, um zu signalisieren, dass es auf diese viele richtige Antworten gibt (Klimkait 2005).

- Langsam vorlesen! Gemächliches, einprägsames Vorlesen lässt Zuhörer mitkommen; lässt Zeit, innere Bilder zu entwickeln.
- Pausen einlegen! In den Pausen wirkt der vorgelesene Text nach, entstehen innere Bilder.
- So oft wie möglich Blickkontakt mit den ZuhörerInnen aufnehmen!
- Lautstärke und Tonhöhe variieren! Eine konstante Tonhöhe und Lautstärke wirkt unstrukturiert und einschläfernd.
- Eigene Emotionen zulassen! Körpersprache, Mimik und auch Gestik gehören mit zum Vorlesen.
- Nur behutsam ‚in die Personen des Textes hineingehen‘, d.h. deren Charakter und/oder ihr aktuelles Verhalten nur behutsam andeuten.
(ebd., S. 12f.)

Danach kann der Text in gedruckter Form ausgeteilt werden und die Schüler erhalten Gelegenheit, ihn still für sich noch einmal zu lesen. Bei geübteren Lesern kann es sich nach dieser stillen Lese-Phase – insbesondere bei Gedichten – anbieten, den Text von einigen Schülern mehrmals vorlesen zu lassen, um so eine sprechende Annäherung an den Text zu ermöglichen.

Welche Funktion die Druckfassung des Textes hat, ist vom Leistungsstand der Klasse abhängig. Nicht ausreichende Lesekompetenz ist ein wesentliches Moment des Literaturunterrichts an Förderschulen, somit ist die Lehrperson aufgefordert, Wege zu finden, wie sie allen Schülern den Text möglichst präsent machen kann. Dazu muss der Text im Anschluss an das Vorlesen nicht unbedingt ausgeteilt und von den Schülern selbst noch einmal gelesen werden. Dies kann auch durch mehrmaliges Vorlesen geschehen oder durch Unterstützung mit Bildern oder mit Wortkarten oder mit einer groß gedruckten Version des Textes, die in der Kreismitte liegt. Es ist auch denkbar, mit einem vergrößerten Text ein Plakat zu gestalten und es an einer bestimmten Stelle im Klassenzimmer aufzuhängen oder die Texte und alles, was in deren Umfeld entsteht, in einem Heft zu sammeln. Wird der Text den Schülern zum Lesen ausgeteilt, sollte er leserleichternd gesetzt sein.²²

Üblich ist die Bevorzugung des Flattersatzes in Texten für Leseungewohnte. Die Vorteile des Flattersatzes liegen auf der Hand: Das unregelmäßige Zeilenende ermöglicht eine bessere Orientierung im Text, ebenso wie die regelmäßigen Wortabstände. Allerdings ist es umstritten, ob jeglicher Flattersatz das Leseverständnis erleichtert. Eberhard Ockel geht im Gegenteil davon aus, dass ungünstig gesetzte Zeilenenden das Verständnis sogar erschweren, beispielsweise wenn der Satz so getrennt wird, dass er auch am Zeilenende zu Ende sein könnte. Ockel hat in diesem Zusammenhang Maßstäbe für leichter lesbaren Flattersatz entwickelt. Grundsätzlich sollte der Zeilenschluss eine natürliche

²² Das gilt natürlich nicht für lyrische Texte, bei denen der Zeilenumbruch Teil der ästhetischen Gestaltung ist.

Sprechpause abbilden. Von dieser Grundregel ausgehend stellt er vier Kriterien für die Zeilenaufteilung im Flattersatz vor:

1. Kriterium: Offenheitsstellen verdeutlichen
[...] Die Zeile soll da abbrechen, wo sich verschiedene Lösungen – Weiterführungen des Gedankens – anbieten. [...]
2. Kriterium: Zusammengehöriges zusammenlassen
Auch der Sprecher läßt den Artikel beim Nomen, reißt zweiteilige Adverbien [...] nicht auseinander; und er läßt nach Möglichkeit die Verbergänzung im Nominativ beim Verb [...].
3. Kriterium: Engen Zusammenhang zwischen Haupt- und Nebensatz (Haupt- und Hauptsatz) beachten
[...] Nach der Konjunktion, dem ‚daß‘ oder dem Relativpronomen sollte die Zeile enden, weil die unmittelbare Zusammengehörigkeit der Satzteile durch die Konjunktion deutlich wird. Der Leser empfindet die phorischen Verweiswörter offenbar als Orientierungshilfe [...].
4. Kriterium: Wortanzahl begrenzen
[...] Zeilen dürfen nicht beliebig viel Text enthalten. Kriterium darf weder das Buchformat noch das Layout sein; die Anzahl der Worte richtet sich vielmehr nach der von der Informationspsychologie ermittelten Anzahl: sieben bis neuen Wörter je Zeile sollten nicht überschritten werden. (Ockel 1992, S. 385-387)

Nach dem Vorlesen versucht die Lehrperson mit einem anregenden Impuls,²³ allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – zu Beginn einen kurzen Beitrag zu ermöglichen (**3 Erste Runde**). Ein guter Impuls schafft im Idealfall eine Verbindung zwischen dem Text und den einzelnen Gesprächsteilnehmern und berücksichtigt dabei die Situation der Klasse. Er wirkt gesprächsfördernd, wenn er eine dialektische Struktur aufweist, also immer auch gegensätzliche Erlebnisbereiche zulässt. Beispiele dafür könnten sein:

- gefallen/nicht gefallen
- verstehen/nicht verstehen
- gut/nicht besonders gut
- gern mögen/weniger gern mögen
- ansprechen/irritieren

²³ Gerhard Härle setzt sich in seinem Aufsatz „Lenken – Steuern – Leiten“ intensiv mit der Leiterrolle auseinander. Stärker mit der Themenzentrierten Interaktion verbunden, spricht er an dieser Stelle im Gesprächsprozess von einem *Thema*, „das den Gesprächsprozess initiiert und den Mitgliedern der Gruppe (einschließlich der Leiterin/des Leiters), dem Text und den institutionellen Rahmenbedingungen Raum gibt“ (Härle 2004a, S. 121); für eine Typologie verschiedener Gesprächsimpulse vgl. Spinner (2004a).

Beim Formulieren ist zudem darauf zu achten, die Ihr-Struktur von Fragen und Impulsen zugunsten des „Wir“ oder „Ich“ zu verändern. Damit signalisiert die Gesprächsleitung den Beteiligten, dass es um ein gemeinsames Anliegen geht, und die Lehrperson hat selbst die Möglichkeit, sich authentisch zu beteiligen. Bewährt hat sich für Literarische Gespräche in der Förderschule, alle Schüler eine Wendung auswählen zu lassen, die sie besonders anspricht oder auch irritiert. An diese Wendung kann dann im weiteren Gesprächsverlauf angeknüpft werden. Mögliche Formulierungen²⁴ könnten sein:

- Wir suchen alle eine Stelle aus, die uns besonders gut gefallen hat oder die uns nicht so gut gefallen hat.
- Wir suchen eine Zeile, einen Vers, den wir gut verstanden haben oder einen, den wir nicht so ganz verstehen.
- Jeder von uns wählt eine Stelle aus, die er mag oder eine Stelle, die er komisch oder merkwürdig findet.

Wichtig ist, jedem Schüler die Formulierung eines persönlichen Bezugs zum Text zu ermöglichen. Dies kann in der ersten Runde in Form eines „Blitzlichtes“ geschehen, bei dem sich die Schüler reihum äußern oder in anderen Formen, die jeden Teilnehmer zu Wort kommen lassen. Schüler, die lediglich feststellen „das Gleiche wollte ich auch sagen“, können ermutigt werden, „das Gleiche“ nochmals mit ihrer eigenen Stimme zu sagen, damit aus „dem Gleichen“ etwas Eigenes wird. Die Lehrperson beschließt die Runde mit ihrem eigenen Beitrag und zeigt damit auch das Ende der Runde und den Übergang in die nächste Phase an.

Auf dieser Grundlage eröffnet die Lehrperson das Gespräch, an dem sich jeder beteiligen darf und das Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schüler (**4 Offenes Gespräch**). Wichtig ist, dass die Schüler auch ihre Irritationen, ihre Ablehnung und ihr Nicht-Verstehen im Gespräch artikulieren und zum Thema machen können. Die Lehrperson ist mit ihren eigenen Beiträgen Modell für die Schüler. Daher sollte sie versuchen, das eigene Interesse, die eigenen Deutungen und Fragen – aber auch ihre Irritationen – authentisch und zugleich den Schülern, dem Gespräch und ihrer Rolle angemessen zu formulieren. Besonders in dieser Phase werden im Gespräch gemeinsam mögliche Deutungsansätze entfaltet, diese können ganz unterschiedlich sein und sich auch widersprechen. Es geht nicht darum, die Deutungen als richtig oder falsch zu bewerten und auch nicht darum, sich zum Schluss auf eine Deutung zu einigen. Unterschiedliche Deutungsansätze können nebeneinander stehen bleiben. Ziel ist vielmehr ein möglichst freier Dialog aller Beteiligten – mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene Erfahrungen. Ein guter Gesprächsverlauf ist gekennzeichnet durch eine Pendelbewegung zwischen und durch die Balance von Subjekt- und Text-

²⁴ Weitere Formulierungsvorschläge für andere Zielgruppen finden sich bei Härle (2004a).

orientierung, Irritation und Bestätigung der Schüler sowie freier Entfaltung von Ideen und Deutungsansätzen und deren zielorientierten Bündelung und Strukturierung (vgl. Hurrelmann 1987; Ivo 1994; Härle, Steinbrenner 2003a, 2003b). Das Bild der Pendelbewegung macht deutlich, dass ein lebendiges Gespräch immer wieder in die eine oder andere Richtung ausschlägt. Die Lehrperson hat die Aufgabe, solche Bewegungen sensibel wahrzunehmen, als Teil des Gesprächsprozesses zu interpretieren und immer wieder zu versuchen, mit Hilfe von geeigneten Anregungen oder Impulsen eine neue „dynamische Balance“ herzustellen (vgl. Matzdorf, Cohn 1992).

Gesprächsfördernde Impulse sollen das Gespräch in seinen Inhalten und Themen weiterführen. Wenn das Gespräch sich auf einen Punkt fixiert, im Kreis dreht oder stagniert, kann die Lehrperson mit einem Impuls versuchen, den Gesprächsfluss wieder anzuregen. Die Lehrperson sollte dabei darauf achten, dass sie den Schülern auch Zeit zum Nachdenken, Weiterdenken und Schweigen einräumt. Ein solcher Impuls kann authentisch das eigene Interesse oder die Fragen der Lehrperson aufgreifen. Das literarische Gespräch ermöglicht im Idealfall ein Wechselspiel zwischen assoziativen, eher auf persönliche Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich eher auf den Text und dessen einzelne Elemente und Strukturen beziehen. Gerät diese Pendelbewegung ins Stocken und dreht sich das Gespräch einseitig nur um den Text oder – was in Förderschulklassen häufiger der Fall sein wird – nur um die eigenen Erfahrungen, die assoziativ mit dem Text verknüpft werden, so ist es Aufgabe der Lehrperson, die jeweils andere Seite einzubringen. Es empfiehlt sich daher, Impulse vorzubereiten, die eher auf den Text und seine genauere Wahrnehmung zielen, und solche, die stärker versuchen, die Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen. Impulse, die eher zum Text führen, können solche sein, die eine bestimmte Stelle hervorheben, beispielsweise eine, die in der ersten Runde genannt wurde, oder solche, die einen Leseindruck der Lehrperson wiedergeben oder einen Leseindruck eines Schülers aufnehmen. Impulse, die eher zum Erleben und den persönlichen Erfahrungen der Schüler hinführen, können solche sein, die die Schüler auffordern, über Analogien zu den im Text vorkommenden Themen im eigenen Leben nachzudenken. Konkretere Hinweise lassen sich an dieser Stelle nicht anbringen, da die Impulse unlösbar mit dem jeweiligen Text verknüpft sind. Um bei Impulsen zur Meinungsäußerung oder zur persönlichen Einschätzung ein Angebot zum Selbstschutz miteinzuplanen, bietet es sich an, relativierende Formulierungen zu verwenden; zum Beispiel anstelle von „Wovor habe ich Angst?“ eher „Wovor habe ich *manchmal* Angst und was mache ich dann dagegen?“.

Manchmal kann es der Gruppe helfen, wenn die Lehrperson wichtige Kontextinformationen einbringt, etwa zum Autor, zur Epoche oder zu Sachverhalten, die im Text angesprochen werden. Auch Worterklärungen sind sinnvoll, wenn die Schüler danach fragen. Allerdings ist es nicht notwendig und oft sogar schädlich, mit den Schülern *vorab* alle vermeintlich schwierigen Wortbedeutun-

gen abzuklären. Diese verbreitete Praktik (vgl. Göltzer 2004, S. 127) führt bei Lehrpersonen und bei Schülern zu dem fatalen Irrglauben, der Leser habe einen Text dann verstanden, wenn er die Bedeutung der einzelnen Wörter kennt. Um Deutungshypothesen zu generieren, ist der Leser nicht nur auf so genannte „bottom-up“-Prozesse – also Informationen aus dem Text –, sondern auch auf „top-down“-Prozesse – also kognitive Konzepte – angewiesen. Die beiden Vorgänge bedingen sich wechselseitig und können sich bis zu einem gewissen Grad auch gegenseitig kompensieren (vgl. z. B. Kühn 2004).

In Förderschulklassen dürfte es oftmals nötig sein, dass die Lehrperson die Äußerungen einzelner Schüler „spiegelt“. Das heißt, dass die Lehrperson rekapituliert, was sie von der Schüleräußerung verstanden hat und dies mit dem betreffenden Schüler abgleicht. In einigen Fällen führt erst diese Reformulierung dazu, dass die einzelne Aussage für alle Schüler verständlich werden kann. Manchmal muss die Lehrperson auch nachzufragen, wenn sie eine Aussage nicht verstanden hat. In beiden Fällen empfiehlt es sich, die eigene Wahrnehmung zu artikulieren:

- „Ich habe es so verstanden, dass du ...“,
- „Ich habe noch nicht ganz verstanden, wie du das meinst“ oder
- „Ich würde gern noch besser verstehen, was du meinst“

sind nur einige Formulierungsvorschläge. Wichtig ist dabei, dass der Nachfrage echtes Interesse vorausgeht und dieses echte Interesse in der Wendung repräsentiert wird. Soll die Wiederholung des Beitrages anderen Zwecken wie der Betonung eines Beitrags oder der Sprachförderung dienen, ist es im Sinne einer transparenten Gesprächsführung wichtig, dies für den Schüler erkenntlich zu machen, beispielsweise:

- „Ich möchte gerne, dass du das nochmals sagst, damit die anderen es besser verstehen können.“

Ein echtes Gespräch lebt davon, dass die einzelnen Teilnehmer interessiert die Beiträge der anderen verfolgen, dass sie einzelne Äußerungen aufgreifen, sich von ihnen anregen lassen, ihnen widersprechen oder sie weiterführen. Solange Schüler dies noch nicht selbst können, ist es wichtig, dass die Lehrperson das Gespräch strukturiert, indem sie verschiedene Aussagen spiegelt, bündelt oder Aussagen der einzelnen Schüler miteinander verknüpft und aufeinander bezieht. Im Sinne eines Formats stellt die Lehrperson anfänglich ein „Gerüst“ zur Verfügung, das ein Gespräch überhaupt erst ermöglicht. Gleichzeitig versucht sie sensibel die erworbene Gesprächskompetenz der Schüler wahrzunehmen und das nicht mehr benötigte „Gerüst“ schrittweise wieder abzubauen.

Gesprächsorganisierende Impulse sollen auf den Gesprächsprozess, das Verhalten einzelner und die Gruppendynamik insgesamt einwirken. Neben den organisierenden Hinweisen zu Beginn und am Schluss ist es auch während des Gesprächs immer wieder nötig, auf den Verlauf zu achten und ihn bei Bedarf zum Thema zu machen. Die Lehrperson als Gesprächsleitung hat die Aufgabe,

flexibel auf die Einhaltung der gesetzten oder vereinbarten Regeln zu achten. Sie bespricht die Reihenfolge bei gleichzeitiger Beanspruchung des Rederechts und versucht, Seitengespräche einzubinden. Während des Gesprächs sollte die Lehrperson auch auf nonverbale Signale achten und wenn es ihr angebracht erscheint, darauf zu reagieren. Aus der Psychoanalyse stammt dafür der Begriff der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“, der signalisieren soll, dass der Gesprächsleiter stets „nicht nur die Inhalte der Beiträge, sondern auch die Gruppendynamik und die eigene innere Resonanz darauf wahrzunehmen versucht“ (Härle 2004a, S. 125).

Der Gesprächsleiter, in diesem Fall die Lehrperson, sollte sich auch immer wieder klar machen, dass jede Intervention, jeder Impuls, aber auch jedes „Nicht-Handeln“ einen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Gesprächs und somit auf den Erwerb einer klasseninternen Gesprächskultur hat. Selbst kleine Rezeptionssignale können verstärkende Wirkung haben und so die Normen, die in der jeweiligen Gesprächsgruppe herrschen, beeinflussen.

Der Leiter sorgt für einen gestalteten und rechtzeitig eingeleiteten Abschluss des Gesprächs (**5 Schlussrunde und 6 Abschluss**). Bewährt hat sich, das bevorstehende Gesprächsende rechtzeitig anzukündigen. Eine Schlussrunde, in der jeder noch einmal zu Wort kommt, kann dazu dienen, wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren. Sie ist der „Spiegel“ der ersten Runde. Die beiden Runden bilden einen Rahmen um das offene Gespräch. Der Impuls zielt nun nicht mehr auf eine erste Begegnung zwischen Text und Teilnehmer, sondern auf ein Resümee, auf ein Fazit des Einzelnen, in das auch offene Fragen u. ä. einfließen können.

Im Sinne einer expliziteren Förderung von Gesprächskompetenz kann man versuchen, zum Schluss das Gespräch im Rückblick zu strukturieren und dabei wichtige Themenstränge zu sammeln oder zusammenzufassen. Leitende Fragestellungen könnten dabei sein:

- Worüber haben wir gesprochen?
- Was habe ich ganz gut verstanden?
- Was habe ich noch nicht so richtig verstanden?
- Worüber würde ich jetzt gerne noch weiter sprechen oder nachdenken?

Daran kann im Anschluss an das Gespräch angeknüpft werden. Wenn die Lehrperson Aussagen der Kinder mitnotiert, kann sie diese gleich oder auch später auf große Karten schreiben (lassen). Auf einem Plakat zusammen mit dem groß ausgedruckten Text angeordnet und im Klassenzimmer an einer bestimmten Stelle aufgehängt, können sie den Ausgangspunkt für eine weitere Beschäftigung mit dem Text bilden. Angeleitet oder von sich aus könnten die Schüler sich vom Text anregen lassen, über den Text und das Gespräch sprechen, etwas im Text nachlesen, zu dem Text malen, schreiben, eine Zeile/einen Satz auswendig lernen, eine Zeile/einen Satz typografisch gestalten und so weiter. Das

Plakat könnte mit den Produkten der Schüler ergänzt werden. In den Klassen, in denen die Möglichkeit besteht, in Freiarbeitsphasen Kassette zu hören, könnten die Texte auch als Hörbuch zur Verfügung stehen, um so eine weitere individuelle Beschäftigung damit ermöglichen.

<p>1 Einstieg:</p> <p>Gesprächsatmosphäre herstellen Rahmen und Regeln deutlich machen</p>
<p>2 Textbegegnung:</p> <p>Text einmal oder mehrmals vorlesen</p>
<p>3 Erste Runde:</p> <p>allen (SchülerInnen und sich selbst) Gelegenheit geben, sich zu äußern</p>
<p>4 Offenes Gespräch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • den SchülerInnen (und sich selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern <ul style="list-style-type: none"> • Zeit lassen zum Nachdenken • Impulse für die SchülerInnen oder Hilfen zur Gesprächs- führung einbringen, wenn dies erforderlich ist
<p>5 Schlussrunde:</p> <p>allen (SchülerInnen und sich selbst) Gelegenheit geben, sich zu äußern</p>
<p>6 Abschluss:</p> <p>in Ruhe beenden, Rahmen deutlich machen Schlusspunkt setzen</p>

Abb. 3: Struktur eines Literarischen Unterrichtsgesprächs
mit den Aufgaben der Lehrperson

Am Ende des Gesprächs kann eine Reflexion über den Gesprächsverlauf selbst und das Gesprächsverhalten der Gruppe erfolgen. Die Lehrperson kann den Schülern eine Rückmeldung über den Gesprächsverlauf geben oder gemeinsam mit den Schülern überlegen:

- Was ist uns heute besonders gut gelungen?
- Was müssen wir noch üben?
- Was könnten wir das nächste Mal besser machen?
- Wie können wir es besser machen?

Wie schon der Einstieg sollte auch das Ende ruhig gestaltet und deutlich markiert werden. Um den Stuhlkreis aufzulösen, kann an das Ritual zum Einrichten angeknüpft werden oder es können andere in der Klasse eingeführte Formen Verwendung finden.

Ziel des Gesprächs ist nicht eine stringente Interpretation, sondern das gemeinsame Suchen nach Sinnmöglichkeiten. Diese Zielsetzung entspricht nicht nur den Lernmöglichkeiten der Schüler, sondern auch den Maximen der literaturtheoretischen Grundannahmen (vgl. 2.2.1.1). Auch zum Schluss muss kein fertiges Produkt entstehen – entscheidend ist vielmehr, dass im Gespräch selbst unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden und dass dabei der Text und die Schüler zur Sprache kommen. Literarische Unterrichtsgespräche sollen den Schülern positive, neue und individuelle Erfahrungen mit literarischen Texten ermöglichen.

Das Gespräch kann für sich selbst stehen, es kann sich daran aber auch ein weiterführender Unterricht anschließen, bei dem im Idealfall die Fragen und Themen, die im Gespräch aufgekommen sind, gemeinsam weiterverfolgt werden.

2.2.2.2 Lernmöglichkeiten in Literarischen Unterrichtsgesprächen an der Förderschule

Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, welche Lernmöglichkeiten Literarische Unterrichtsgespräche für Schüler der Förderschule bereithalten. Ich gehe zunächst davon aus, dass Literarische Unterrichtsgespräche für den Literaturunterricht an dieser Schulart besonders gut geeignet sind, weil sie berücksichtigen, dass die Verstehens- und Sprechfähigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler besser ausgebildet sind als ihre Lese- und Schreibfertigkeiten. Danach stelle ich die Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung in den Mittelpunkt und nähere mich zum Schluss der literarischen Rezeptionskompetenz und ihrem Erwerb in gesprächsförmigem Literaturunterricht.

Literarische Unterrichtsgespräche konfrontieren Schülerinnen und Schüler mit komplexen Formen konzeptioneller Schriftlichkeit, ohne sie mit dem Lesevorgang zu überfordern. Die Schüler bekommen so Zugang zu (literarischen) Texten, die ihre Verstehens- und nicht nur ihre Lesefähigkeiten berücksichtigen und ihnen für das Verstehen von konzeptionell schriftlichen Texten eine „Zone der nächsten Entwicklung“ eröffnen. Dabei machen die Schülerinnen und Schüler auch Erfahrungen des Nicht-Verstehens, der Irritation und Fremdheit bei sich selbst und bei anderen. Diese zu artikulieren, auszuhalten und als einen Teil des Verstehensprozesses zu betrachten, sind ebenfalls (literaturadäquate) Fähigkeiten und Einstellungen, die im Literarischen Unterrichtsgespräch erworben werden können. Mit dieser Förderung von Ambiguitätstoleranz kann das Literarische Unterrichtsgespräch dazu beitragen, einen Sinn für die prinzipielle Unabschließbarkeit jedes Verstehensprozesses zu entwickeln und so dabei hel-

fen, schwierige, von Nicht-Verstehen geprägte Kommunikationserfahrungen im Alltag besser zu bewältigen.

Bei diesem herausfordernden Prozess werden die Schüler nicht allein gelassen. Anders als bei Formen der Leseförderung, die stärker nur die Lesemotivation in den Blick nehmen, werden die Lernenden im Literarischen Unterrichtsgespräch begleitet. Als Format stellt es in der Person des Lehrers, der Lehrerin einen „kompetenten Anderen“ zur Verfügung, der die Rezeptionsprozesse begleitet und unterstützt – immer aufmerksam dafür, wo Hilfen wieder abgebaut werden können und die Schülerinnen und Schüler bereits in der Lage sind, das Format selbst zu bestreiten.

Die Mitglieder des DFG-Schwerpunktprogramms *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* sprechen in diesem Zusammenhang von Anschlusskommunikation (vgl. Sutter 2002). Dieser Begriff ist leicht irreführend, weil das Gespräch nicht als etwas Zusätzliches anschließt, sondern unverzichtbarer Bestandteil des Verstehensprozesses oder bei Spinner (2004a) auch des Vorlesens ist. Hurrelmann betont, dass in solchen Gesprächskontexten nicht nur Lesekompetenz, sondern auch grundlegende Einstellungen zum Lesen erworben werden:

Lesekompetenz wird im Allgemeinen mit Hilfe kompetenterer Anderer in Situationen erworben, die mit lesebegleitenden bzw. retrospektiven Anschlusskommunikationen verbunden sind. [...] Soziale Bedingungen beeinflussen nicht nur das quantitative Ausmaß (Häufigkeit, Dauer) und die qualitative Substanz (Textauswahl, Gesprächspartner, Gratifikationen) zugänglicher Lesesituationen, sie prägen darüber hinaus auch die Interessenstrukturen, die dem Mediengebrauch insgesamt zugrunde liegen, und den Stellenwert des Lesens in diesem Zusammenhang. (Hurrelmann 2002b, S. 280)

Mit Literarischen Unterrichtsgesprächen wird Anschlusskommunikation institutionalisiert und ihre positive Wirkung didaktisch genutzt. Sie ermöglichen „eine Verbindung möglichst gleichberechtigter und strukturierend-anleitender gemeinsamer Reflexion und Verarbeitung“ (Groeben, Hurrelmann 2004a, S. 448). Damit kann die Schule ihren Schülern kompensatorisch Erfahrungen ermöglichen, die für die Teilhabe an der Schriftkultur entscheidend sind. Holle weist aber zu Recht darauf hin, dass es „nicht darum gehen kann, literale Erfahrungsräume zu kopieren, wie sie beispielsweise in Mittelstandsfamilien üblicher sind. [...] Es käme auch hier darauf an, das jeweils Vorhandene als eine soziokulturelle Könnensstruktur wahrzunehmen und Möglichkeiten zur Ausdifferenzierung zu initiieren“ (Holle 2004, S. 30).

Das Literarische Unterrichtsgespräch erfüllt diese Forderung in mehrerer Hinsicht. Als Format nimmt es den Lernenden in seiner Kompetenz wahr und bietet ihm – wie oben erwähnt – ein „Gerüst“ an, um sich weiter zu entwickeln. Als Gespräch, das ein Gespräch der Lernenden untereinander und mit dem „kompetenten Anderen“, aber auch ein Gespräch mit dem Text ist, können die Schü-

ler sich in einem Wechselspiel auf den Text und auf persönliche Erfahrungen beziehen und ihre eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes und an der Sprache der anderen Gesprächsteilnehmer erweitern und ausdifferenzieren.

Literarische Texte lösen durch ihre Sprache häufig starke subjektive und individuelle Assoziationen beim Leser aus, sie haben aber zugleich eine eigene Geschichte und Materialität. Das Literarische Unterrichtsgespräch ermöglicht ein Pendeln zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung des Textes. Durch dieses für literarisches Verstehen charakteristische Wechselspiel von eher assoziativen und häufig auf individuelle Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich eher auf den Text und seine einzelnen Elemente und Strukturen beziehen, können sich die beiden Zugangsweisen gegenseitig befruchten (vgl. auch Spinner 2006a, S. 8f.; Hurrelmann 1987). Dadurch wird gewährleistet, dass sowohl der Schüler mit seinem subjektiven Erleben als auch der Text in seiner Materialität angemessen berücksichtigt werden.

Das Literarische Unterrichtsgespräch wirkt sprachfördernd, da es die Schüler sprachlich herausfordert. Es ermöglicht ihnen, ihre Leseerfahrungen und die Verstehens- bzw. Nicht-Verstehensansätze in der eigenen Sprache zu formulieren. Dazu ist ein subjektiver Sprachgebrauch notwendig, der sich durch einen tastenden, sich versuchenden Charakter in der Form von Fragen und Hypothesen auszeichnet. Er unterscheidet sich vom alltäglichen Sprechen und kann gerade dadurch seine sprachfördernde Wirkung entfalten, wie man aus den Untersuchungen zum Sprachgebrauch im Fiktionsspiel weiß (vgl. Andresen 1998). Beim Versuch, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze angemessen zur Sprache zu bringen, greifen Gesprächsteilnehmer in Literarischen Unterrichtsgesprächen immer wieder auf Formulierungen des Textes oder sprachliche Bilder zurück. Sie nehmen diese auf, wiederholen sie oder versuchen sie zu umschreiben. Zudem muss der schriftliche Text beim Lesen, beim Vorlesen und beim Wiederaufgreifen im Gespräch beständig wieder artikuliert werden. Schon allein dies ist eine Form des Gesprächs mit dem Text und es stellt für Literaturanfänger wie Förderschüler eine eigenständige und bedeutende sprachliche Aufgabe mit bildendem Potenzial dar: Das Sprechen über einen literarischen Text wird zum literarischen Sprechen mit dem Text. So können einzelne Elemente des literarischen Textes in die Sprache der Schüler einfließen und umgekehrt: Textdeutungen werden in der Sprache der Rezipienten (re-)formuliert, sodass sich im Literarischen Unterrichtsgespräch die Sprache des literarischen Textes und die Sprache der Hörenden, Lesenden und Sprechenden gegenseitig durchdringen. Auf diese Weise kann das literarische Gespräch zur Erweiterung und Ausdifferenzierung der Sprache der Lernenden beitragen.

Durch die Bedeutungs Offenheit literarischer Texte kommt es zu unterschiedlichen Verstehensansätzen und Deutungsideen, die sich im Gespräch entwickeln. In Literarischen Unterrichtsgesprächen können die Schülerinnen und Schüler lernen, andere Lesarten zu verstehen, diese zu tolerieren und sich über unterschiedliche Lesarten zu verständigen. So trägt das Gespräch über und mit Lite-

ratur unmittelbar zum Erwerb von Kommunikationsfähigkeit bei (vgl. Härle, Steinbrenner 2004a, S. 19). Statt künstlicher Als-ob-Situationen wie bei Rollenspielen ermöglicht es eine kommunikative Auseinandersetzung zu einem echten Thema in einem echten Gespräch und mit Teilnehmern, die sich selbst authentisch einbringen.²⁵ Die dabei zu erwerbenden Gesprächskompetenzen stammen auch aus den Bereichen, die Nothdurft für zentral hält, die aber in didaktischen Modellierungen zur Gesprächsfähigkeit zu wenig berücksichtigt werden:

- Bedeutungsvielfalt und -nuancen analysieren
 - Bedeutungssicherheit reflektieren und relativieren
 - Ambivalenzen ertragen, mit Missverständnissen umgehen.
- (Nothdurft 2000, S. 263)

Diese Teilkompetenzen können in Literarischen Unterrichtsgesprächen in besonderer Weise erworben werden, da literarische Texte mit ihrer Polyvalenz diese Kompetenzen erfordern und damit auch deren Erwerb fördern.

Neben diesen eher auf das Subjekt ausgerichteten Lernmöglichkeiten bietet das Literarische Unterrichtsgespräch eine weitere Lernchance, die auf die kulturelle Integration von Kindern aus schriftfernen Lebenswelten ausgerichtet ist. In Literarischen Unterrichtsgesprächen können diese Schülerinnen und Schüler sich als Teil der literalen Kultur erleben. Sie haben die Möglichkeit eigene Erfahrungen mit Literatur zu machen und müssen das Lesen von Literatur nicht länger hauptsächlich als kulturellen Habitus anderer Soziallagen identifizieren (vgl. Pieper u. a. 2004, S. 17).

Und schließlich ist unter theoretischer Perspektive davon auszugehen, dass Literarische Unterrichtsgespräche die Anwendung literarischer Rezeptionskompetenz erfordern und damit deren Erwerb fördern. Gerade für Förderschülerinnen und -schüler bieten diese Gespräche die Möglichkeit, ihre im Laufe der Mediensozialisation erworbenen Fähigkeiten einzubringen und weiter zu entwickeln. Über welche literarischen Rezeptionskompetenzen Schülerinnen und Schüler der Förderschule tatsächlich verfügen, soll die empirische Untersuchung zeigen, die dieser Arbeit zu Grunde liegt. Bevor ich diese Fragestellung genauer ausführe, soll im nächsten Kapitel der Begriff der literarischen Rezeptionskompetenz näher beleuchtet werden.

²⁵ Die Gefahr, dass ob solcher auf den ersten Blick literaturfremder Lernmöglichkeiten „der literarische Text selbst hinter seiner Funktion verschwindet, ist nicht auszuräumen und gehört zum Dilemma des Literaturunterrichts, dem er sich zu stellen hat“ (Härle, Steinbrenner 2004a, S. 19). Geht man aber von Literatur als Modell für Sprache überhaupt aus, sind diese Lernmöglichkeiten gar nicht so literaturfern wie es auf den ersten Blick erscheint. Das Modell Literatur steht im Fokus des Erwerbs: *an ihm* und gleichzeitig *mit ihm* erweitert der Rezipient seine Kommunikationsfähigkeit.

2.3 Literarische Rezeptionskompetenz

Es ist das Ziel dieser Arbeit, die literarische Rezeptionskompetenz von Förder-schülerinnen und -schülern im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu beschreiben. Bevor die eigentlichen Untersuchungsfragen formuliert werden können, muss zunächst geklärt werden, was literarische Rezeptionskompetenz überhaupt ist. Deshalb soll in den folgenden Abschnitten das Konzept literarischer Rezeptionskompetenz, das dieser Arbeit zu Grunde liegt, beschrieben werden. Dafür versuche ich zunächst grundlegend den verwendeten Kompetenzbegriff zu erläutern und im Anschluss daran relevante Forschungsergebnisse und theoretische Diskussionen zum Thema vorzustellen. Im dritten und vierten Teil lege ich mein Modell literarischer Rezeptionskompetenz dar, das den Bezugspunkt der Auswertung der empirischen Daten bildet.

2.3.1 Der Kompetenzbegriff

Kompetenz ist zu Beginn des neuen Jahrtausends neben *Bildungsstandards* das ‚Fahnenwort‘ des aktuellen Bildungsdiskurses in allen Bereichen schulischer und beruflicher Bildung. In den Bildungsplänen spricht man nicht mehr von Lernzielen, die es zu erreichen gilt, sondern von Kompetenzen, die erworben werden sollen.²⁶ Der Begriff ist in wissenschaftlichen und populären Veröffentlichungen so dominant, dass Bettina Hurrelmann von „der heutzutage modisch gewordenen Rede von den ‚Kompetenzen‘“ (Hurrelmann 2002a, S. 18) spricht.²⁷ Diese Dominanz führen Gilbert und Parlier auf die Ambiguität und Polysemie des Begriffs zurück. Wie ein Schwamm sauge er verschiedene Bedeutungen auf (vgl. Gilbert, Parlier 1992, zit. nach Max 1999, S. 64). Weinert konstatiert „a conceptual ‚inflation‘, where the lack of a precise definition is accompanied by considerable surplus meanings“ (Weinert 1999, S. 5). Jenseits von Definitionen droht *Kompetenz* damit zu einem Begriff zu werden, der inflationär und beliebig verwendet wird, um Ergebnisse von Bildungsprozessen zu bezeichnen. Hubert Ivo vermisst in der aktuellen Diskussion jeglichen theoretischen Hintergrund des Kompetenzbegriffs:

²⁶ Eine solche Umorientierung findet man zum Beispiel im aktuellen Bildungsplan Grundschule des Landes Baden-Württemberg vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004).

²⁷ Auch Weinert (1999) spricht von einer Modeerscheinung: „Over the last decades, ‚competence‘ has become a fashionable (and sometime even modernistic) term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences“ (ebd., S. 4f.).

Kompetenz, wie der Ausdruck in politiknahen Schul- und Bildungsdiskursen gebraucht wird, ist kein Element einer theoretischen Konzeption von Schule und Bildung, [...] er ist überhaupt nicht Element einer Theorie. (Ivo 2000, S. 339)

Die Kritik ist nicht unbegründet; vielfach verwenden Autoren den Kompetenzbegriff, ohne sich der theoretischen Grundlagen zu versichern. In aktuellen psychologischen Standardwerken, Hand- und Wörterbüchern finden sich beispielsweise nur wenige Hinweise auf den Kompetenzbegriff, Definitionen des Begriffs fehlen in diesen Werken fast gänzlich.²⁸ Wenn das Stichwort Kompetenz aufgenommen wurde, finden sich keine Ausführungen zur aktuellen Verwendung des Begriffs, sondern Hinweise zu Chomskys Sprachtheorie,²⁹ zur Sozialkompetenz oder zur Kompetenz im Sinne der Zuständigkeit für einen bestimmten Bereich.³⁰

Die vorhandenen expliziten Definitionen, was unter *Kompetenz* zu verstehen sei, stammen hauptsächlich aus zwei unterschiedlichen Forschungszusammenhängen. Auf der einen Seite hat das DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* unter der Leitung von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Konzepte der Lesekompetenz und der Medienkompetenz ausgearbeitet. In diesem Rahmen hat Groeben die Struktur des Kompetenz-Konstruktes expliziert (vgl. Groeben 2002). Auf der anderen Seite hat sich im Zuge der Debatte um PISA und Bildungsstandards ein Konsens gebildet, auf den Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. Klieme u. a. 2003; Weinert 1999, 2001) zu rekurrieren. Die beiden Ansätze sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

2.3.1.1 Die „klassisch“ gewordene Kompetenzdefinition von Weinert

Weinert gibt in seinem Report für die OECD einen Überblick über verschiedene Kompetenzdefinitionen und Kompetenzmodelle, um dann Empfehlungen auszusprechen:

Given the intended use of this report (to provide a conceptual basis for school-based achievement comparisons in international and national systems of reference), it is recommended that competence be considered as a learned, cognitive demandspecific performance disposition, and that corresponding metacompetencies and motivational attributions be included in analyses of this construct. (Weinert 1999, S. 3)

²⁸ Zum Stichwort „Kompetenz“ findet man beispielsweise bei Rosemann, Bielski (2001) oder Steinebach (2003) keine Einträge; bei Preiser (2003) wird der Begriff immer wieder verwendet, ohne dass er an einer Stelle definiert würde.

²⁹ Vgl. Heursen (1989); Anderson (2001) oder Müsseler, Prinz (2002).

³⁰ Vgl. Lexikon der Psychologie (2001).

Er legt großen Wert darauf, einen funktionalen Zugang zur Kompetenzmodellierung zu wählen, der von der Frage ausgeht, welche spezifischen Kompetenzen ein Mensch braucht, um bestimmte Aufgaben und Anforderungen zu meistern. Kompetenz steht nie für sich, sondern ist immer eingebunden in einen bestimmten Gegenstandsbereich, sie ist domänenspezifisch. Ob Kompetenz innerhalb einer Domäne erfolgreich eingesetzt werden kann, ist von den Anforderungen abhängig und wird beeinflusst vom Situationskontext. Kompetenz besteht aus erworbenem Wissen, Fertigkeiten und korrespondierendem metakognitivem Wissen (vgl. ebd., S. 27f.). Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt die Motivation, denn der Einsatz von Kompetenzen in Anforderungssituationen ist entscheidend von der Motivation abhängig.

In der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* explizieren Klieme u. a. ihren Kompetenzbegriff mit Bezug auf Weinert. Diese Definition ist zu einem wichtigen Bezugspunkt für Kompetenzdefinitionen in der Bildungsforschung geworden. Sie verstehen

unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Klieme u. a. 2003, S. 72)

Die Autoren gehen in Übereinstimmung mit Weinerts Ansatz davon aus, dass es sich bei Kompetenzen um kognitive Fähigkeiten handelt, die Menschen dazu befähigen, bestimmte Anforderungen, Aufgaben oder Probleme zu meistern (vgl. ebd., S. 73; Weinert 2001, S. 27f.). Im zweiten Teil wird die Definition ausgeweitet, denn erst in der Anwendung werden die kognitiven Fähigkeiten zu Kompetenz.³¹ Damit rückt dieser Kompetenzbegriff in die Nähe dessen, was Chomsky als Performanz bezeichnet. Durch den Versuch, das Bildungswesen mit „Standards“ zu steuern, hat diese Kompetenzdefinition große Wirkung entfaltet. Sie hat sich auf allen Ebenen des Bildungssystems durchgesetzt, verbunden mit den Bildungsstandards, die die Zielsetzungen der Bildungsprozesse normativ festlegen. Eine kritische Reflexion von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards mit ihren (zum Teil ungewollten) Implikationen findet zwar in der Kritischen Pädagogik und der Deutschdidaktik statt; ihr steht aber die nahe-

³¹ Funke zeigt anschaulich, welche Normativitäts-Probleme mit einer solchen Modellierung des Kompetenzbegriffs verbunden sind. Er weist darauf hin, dass das Können und die Nutzung des Könnens nicht dasselbe sind. „Menschen können es nur in solchen Situationen in eins setzen, in denen sie die Anforderung, etwas zu tun, das sie tun können, als für sie verbindliche Norm betrachten. [...] An diesem Punkt wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff letztlich ein normativer ist“ (Funke 2006, S. 73f.).

zu unbegrenzte Euphorie der Pädagogischen Psychologie und der Institute für Qualitätsentwicklung und -sicherung gegenüber. Während besonders die Fachdidaktik Deutsch mit der Entwicklung von tragfähigen Kompetenzmodellen noch am Anfang steht (vgl. z. B. Ossner 2006a; Willenberg 2007a) und stärker deren Grenzen betont (vgl. z. B. Spinner 2005; Steinbrenner 2007a, 2007b), werden am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Berlin bereits Testaufgaben für die Überprüfung von Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich entwickelt und damit verbunden nationale Skalen und Kompetenzstufen festgelegt.

2.3.1.2 Der Kompetenzbegriff im DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*

Groeben vertritt einen anders akzentuierten, explizit auf Chomskys Sprachkompetenz bezogenen Kompetenzbegriff. Er entwickelt diesen Kompetenzbegriff, um die Frage nach dem Ort der Lesekompetenz in der Mediengesellschaft zu klären. Voraussetzung dafür ist ein „brauchbarer Begriff von ‚Lesekompetenz‘“ (Groeben 2002, S. 11). Somit liegt Groeben – und darin stimmt er mit der „Expertise“ durchaus überein – nicht so sehr daran, „eine theoretische möglichst differenzierte Konstruktexplikation vorzunehmen“ (ebd., S. 11), vielmehr geht es ihm um ein Konstrukt von Kompetenz, das nicht nur theoretisch fundiert ist, sondern (vor allem) auch empirisch brauchbar.

Mit vier zentralen Postulaten charakterisiert er sein Kompetenz-Konstrukt:

- Kompetenz wird erworben
- Kompetenz ist ein Potenzial, das in konkreten Situationen zu Verhalten oder Handlungen führt
- Kompetenz besteht aus Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Kompetenz ist immer unter einer Interaktionsperspektive zu sehen.

Im Gegensatz zu Chomskys Postulat einer angeborenen Kompetenz geht Groeben davon aus, dass Lesekompetenz nicht *angeboren* ist, sondern im Laufe der Lesesozialisation *erworben* wird. Angesichts der zahlreichen Studien zur Lesesozialisation der letzten Jahre³² und deren Ergebnissen ist das eine Feststellung, die kaum anzuzweifeln ist und als gut belegt gelten darf. Wie weit die am Erwerb beteiligten hirnpfysiologischen Strukturen und Prozesse angeboren oder ebenfalls erworben sind, wird zwar immer wieder diskutiert,³³ steht an dieser Stelle aber nicht zur Debatte.

³² Zum Beispiel Eggert, Garbe (2003); Göltzer (2007); Groeben, Hurrelmann (2004b); Hurrelmann (1995); Pieper u. a. (2004); Rank, Rosebrock (1997); Rosebrock (1995); Schön (1995); Wieler (1997).

³³ Vgl. z. B. Weinerts Ausführungen zur Anlage-Umwelt-Debatte (Weinert 1999, S. 20f.).

Nach Groeben handelt es sich „bei Kompetenzen um ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist“ (ebd., S. 13). Dieses Potenzial besteht aus eher situations- und aufgabenbezogenen Fertigkeiten und eher generellen und universellen Fähigkeiten. Damit verbunden ist die Annahme „einer (zeitlich) relativ stabilen, interindividuell unterschiedlichen Disposition“ (ebd., S. 14). Da sich dieses Potenzial nur „in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestiert“ (ebd., S. 13), folgt daraus, dass die alleinige Betrachtung der dispositionellen Seite nicht ausreichend ist und immer um die situative Perspektive ergänzt werden muss. Die „emotionalen und motivationalen Teilkomponenten der Situationsanpassung“ (ebd., S. 15) sind ein wichtiger Bestandteil von Kompetenz, da der Kontext einen entscheidenden Einfluss auf die Aktivierung des Potenzials ausübt. Die Interaktionsperspektive bliebe aber zu einseitig gefasst, wenn dem Individuum nur die Möglichkeit der Handlungssteuerung durch die eigene Anpassung an den Kontext eingeräumt wird. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es zwischen Situation und Disposition zu einer Wechselwirkung kommt und das Individuum der Situation nicht ausgeliefert ist, sondern sie aktiv mitgestaltet und definiert (vgl. ebd., S. 15).

2.3.1.3 Kritik am Kompetenzbegriff in der Bildungsdiskussion

Die Neuausrichtung des Bildungswesens an Kompetenzen und Standards ist nicht unumstritten. Die Orientierung an Kompetenzen und zu erreichenden Standards führt leicht dazu, dass solche Kompetenzmodelle normative Wirkung entfalten. Nicht mehr die ganzheitliche Bildung des Subjektes steht im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, sondern die Verfügbarkeit einzelner Fähigkeiten, die sich an der marktwirtschaftlichen Nützlichkeit orientieren. Bildung gerät so in Gefahr funktionalisiert zu werden im Hinblick auf die Anforderungen der Arbeitswelt. Nothdurft hält die Entwicklung von solchen Bildungskonzepten für eine Falle, in die die beteiligten Institutionen auf keinen Fall geraten dürfen. Es geht nicht an, „solche Funktionalisierungskontexte für *Begründungskontexte* zu halten, z. B. der Idee aufzusitzen, ‚weil Schlüsselqualifikationen erforderlich sind, müssen wir Gesprächsfähigkeit fördern‘“ (Nothdurft 2000, S. 254). Die Vehemenz, mit der sich Industrie, Wirtschaftsverbände und Politik in die Debatte um die Ergebnisse von PISA eingeschaltet haben, hat dies für das Konstrukt der Lesekompetenz eindeutig gezeigt. Nicht mehr literarische Bildung steht im Mittelpunkt, sondern ein funktionaler Lesebegriff, verkürzt auf Fähigkeiten der Informationsentnahme aus Texten und Tabellen. Gegen diese Vereinnahmung des Lesens und die Verkürzung des Lesebegriffs gab es aus den Reihen der Deutschdidaktik vehemente Stellungnahmen (vgl. z. B. Hurrelmann 2002a; Abraham u. a. 2003; Spinner 2005). Deutlich wird diese Kritik an einer Ökonomisierung des Bildungsbegriffs auch in der von Frederking u. a. erarbeiteten Stellungnahme im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik zu den Konsequenzen aus PISA:

Dabei setzt sich gegenwärtig zum Teil ein Bildungsbegriff durch, bei dem das Interesse an humaner Qualität oft durch reine (individuelle) Verwertbarkeit ersetzt wird. Demgegenüber soll hier versucht werden, den Bildungsbegriff der Sprachfächer neu und weniger unverbindlich, aber dennoch dynamisch zu fassen im Sinne von Identitätskonstitution, Fähigkeit zu Selbsterkenntnis, Symbolverstehen, Fremdverstehen und Ambiguitätstoleranz. Sprachliche und literarische Bildung wird damit allgemein definiert als Orientierungsfähigkeit im Bereich der kulturellen, medialen, grenzüberschreitenden Symbolisierungen. (Frederking u. a. 2004, S. 89)

Ein Konstrukt wie Literarische Kompetenz steht angesichts der Funktionalisierungstendenzen im Bildungswesen unter erheblichen Legitimationszwängen, da die Verwendbarkeit dieser Kompetenz für die Arbeitswelt nicht unmittelbar einsichtig ist. Aber auch aus gegenstandsorientierter Perspektive stößt die Literaturdidaktik auf Schwierigkeiten. Kompetenzen für einen angemessenen Umgang mit Literatur lassen sich nicht in einfachen Progressionsmodellen abbilden, komplexe Strukturen auf der Textseite erfordern komplexe Handlungsstrategien auf der Subjektseite. Damit steht die Literaturdidaktik vor einem Dilemma. Entzieht sie sich den Anforderungen der aktuellen bildungspolitischen Debatte,³⁴ wird der Status der Literatur im Unterricht immer marginaler, bzw. wird sich noch stärker ein Umgang mit Literatur etablieren, der auf dem Konzept der Reading Literacy basiert und das spezifisch Literarische vernachlässigt. Die Literaturdidaktik ist deshalb aufgerufen, trotz aller Bedenken Kompetenzen zu beschreiben, adäquate Modelle literarischer Rezeptionskompetenz zu entwickeln und diese gleichzeitig in einem Denkraum sprachlich-literarischer Bildung zu verorten, der ihrem Gegenstand und seiner Vermittlung in der Schule angemessen ist (vgl. Steinbrenner 2007a, 2007b). Denn Kompetenzen und Bildungsprozesse, in denen sie erworben werden sollen, benötigen Begründungen, die über den Fähigkeitserwerb im Hinblick auf die Arbeitswelt hinausgehen. Kompetenzmodelle können nicht für sich stehen, sie bedürfen eines Denkraums, der gegenstandsangemessen ethische, anthropologische, pädagogische und politische Zielvorstellungen von Bildung konkretisiert. Für den Deutschunterricht und erst recht für den Literaturunterricht stellt die Erstellung solcher Kompetenzmodelle eine große Herausforderung dar. Erste Entwürfe (vgl. z. B. Ossner 2006a; Spinner 2006a; Willenberg 2007b, 2007c) bergen großes Diskussionspotenzial³⁵ und zeigen deutlich, wie weit entfernt die Deutschdidaktik von einer

³⁴ Steinbrenner (2007a) spricht davon, dass die Deutschdidaktik „dem bildungspolitischen und dem wissenschaftlichen Diskurs *hinterherläuft*“ (ebd., S. 390).

³⁵ Vgl. dazu z. B. die im Anschluss an das von Ossner (2006a) vorgestellte Kompetenzmodell entstandene Diskussion in der Zeitschrift *Deutsch Didaktik* im Heft 22/2007.

gegenstandsangemessenen Modellierung sprachlich-literarischen Lernens in einem Kompetenzmodell ist.

Nothdurft zeigt eine weitere Gefahr der Verwendung des Kompetenzbegriffs auf: Warum müssen neue gesellschaftliche oder betriebliche Anforderungen vom Individuum gelöst werden, wie das durch die Verwendung des Kompetenzbegriffs als individuelle Disposition impliziert wird (vgl. Nothdurft 2000, S. 253)? Es ist darüber nachzudenken, ob diese Veränderungen „nicht statt dessen durch neue betriebsorganisatorische Strukturen aufgefangen werden müssen“ (ebd., S. 254). Der französische Soziologe Bourdieu geht noch einen Schritt weiter und behauptet, dass Kompetenz heute den Herrschenden dazu dient, ihre Privilegien zu rechtfertigen: „Kompetenz bildet heute das Herzstück dieser Soziodizee“³⁶ (Bourdieu 1998 zit. nach Ivo 2000, S. 337). Dadurch entsteht ein neuer Sozialdarwinismus, der zu einer Gesellschaft führt, die keinen Platz für Schwache hat. Nur die Fähigsten, die Kompetentesten können teilhaben; wer inkompetent ist, zählt zu den Verlierern und umgekehrt, wer zu den Verlierern zählt, der zeigt, dass er nicht kompetent ist (vgl. Ivo 2000, S. 337f.). Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet Ivo die mit der Orientierung an Kompetenzen und nicht an Inhalten verbundene Offenheit für zukünftige Anforderungen und partielle Gegenstandslosigkeit von Zielbestimmungen in der allgemeinen Bildungsdiskussion. Er geht davon aus, dass Bildung und Erziehung zwei Bezugspunkte haben: auf der einen Seite das Individuum, auf der anderen Seite die Welt, die erschlossen werden soll (vgl. Ivo 2000, S. 333). Für ihn ist die Wende weg von Inhalten hin zu Kompetenzen Ausdruck der Kapitulation vor den Veränderungen des Bezugspunktes Welt. Statt sich den Veränderungen zu stellen, weicht man auf den Erwerb von Kompetenzen aus. Um in dieser veränderten Welt zu leben, müssen die nachwachsenden Generationen aber „um die Welt wissen, die sie antreffen, müssen sie, wie vorläufig auch immer, um das Gewordensein des Zustandes der Welt wissen, in dem sie sich bewegen“ (ebd., S. 339). Diese immer wieder erwähnte Kritik der Gegenstandslosigkeit der Kompetenz bzw. die Kritik an der Offenheit für zukünftige Anforderungen bedarf aber einer Relativierung. Mit der Ausbreitung des Kompetenzbegriffs im Rahmen der Bildungsstandards hat sich der Begriff wegbewegt von der Alleinherrschaft der Sozialkompetenz – auf die diese Vorwürfe durchaus zutreffen können. Aktuell sind mit Kompetenz, wie oben bereits erläutert, vor allen Dingen domänen-spezifische Fähigkeiten gemeint, die auf Wissen in verschiedenen Dimensionen beruhen. Durch die Spezifik einer Domäne ist die prinzipielle Offenheit schon deutlich eingeschränkt. Ein Konstrukt wie Literarische Kompetenz ist zwar offen, weil es nicht auf einen Text oder auf eine Interpretation festgelegt ist, aber diese Offenheit hat klare Grenzen, da die Literarische Kompetenz nur im

³⁶ In Anlehnung an den Begriff der Theodizee (der Rechtfertigung Gottes angesichts der Existenz des Bösen) spricht Bourdieu von einer Soziodizee, mit der die Herrschenden ihre Privilegien rechtfertigen.

Rahmen der Rezeption von Literatur relevant wird. Damit lässt sich auch die Frage beantworten, ob Kompetenz der Erschließung des Gegenstandes oder der Gegenstand dem Erwerb von Kompetenz dienen soll: Weder das eine noch das andere erscheint unter diesem Blickwinkel sinnvoll, vielmehr soll durch den Gegenstand die Kompetenz erworben werden, mit dem Gegenstand, in diesem Fall Literatur, umzugehen.

Nicht zuletzt sind mit der Orientierung an Kompetenzen auch Vorteile für alle an der Schule Beteiligten verknüpft: „Kompetenz wäre kein Fahnenwort, wenn nicht damit auch eine Verheißung verbunden wäre“ (Abraham u. a. 2007). Die bisweilen ausufernde Nutzung des Kompetenzbegriffs im Bildungsdiskurs hat unbestritten den Blick auf den einzelnen Schüler geschärft. *Welche Kompetenz hat er bereits erworben?* und *Wie kann er weiter gefördert werden?* werden zu zentralen Fragen. Die erarbeiteten und operationalisierten Kompetenzmodelle können den Lehrkräften helfen, den Lernstand der Schüler einzuschätzen und zu beschreiben, sie bieten eine sachadäquate Folie, die eine Einordnung von erbrachten Leistungen ermöglicht und Bereiche künftiger Entwicklung und damit auch Fördermöglichkeiten aufzeigt (vgl. auch Weinert 1999, S. 16). Auch wenn dadurch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Institution Schule und deren Implikationen etwas aus dem Blickfeld geraten, braucht eine Schule, die Heterogenität als Normalfall betrachtet und betrachten muss, solche Konzepte, um jeden Schüler möglichst optimal zu fördern. Das Fehlen solcher Modelle wird von Lehrpersonen als Mangel wahrgenommen, sodass viele von ihnen die angebotenen Kompetenzmodelle, beispielsweise von PISA, dankbar angenommen haben – zumindest so lange, bis deren Grenzen allzu deutlich wurden.

2.3.1.4 Der Kompetenzbegriff dieser Untersuchung

Der in dieser Arbeit verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich in weiten Teilen an den Ausführungen Groebens. Eine Grundannahme bildet die Vorstellung, dass Kompetenz erworben wird, dass sie erlernbar ist. Dies ist eine Bedingung, damit der Kompetenzbegriff im Rahmen des Bildungsdiskurses überhaupt fruchtbar werden kann.

Zentrales Anliegen der Arbeit ist es, die Wissens- und Könnensbestände zu beschreiben, die einen Förderschüler zu einer konkreten Leistung befähigen und nicht so sehr die Leistung selbst.³⁷ Damit wird Kompetenz gedacht als Disposition, die zum (angemessenen) Handeln befähigt, ein Repertoire, das einer Per-

³⁷ Einen ähnlichen Kompetenzbegriff verwenden auch Mechthild Dehn u.a. im Sammelband „Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht“. Dehn beruft sich ebenfalls auf Groebens Vorstellung eines individuellen Potenzials und unterscheidet die messbare Leistung von der weniger zugänglichen Kompetenz (vgl. Dehn 2005, S. 28).

son zur Bewältigung einer konkreten Anforderungssituation zur Verfügung steht. Dieses Repertoire ist nicht direkt sicht- oder messbar, sondern nur aus der getätigten Handlung rekonstruierbar. Im Unterschied zu den großen Schulleistungstudien geht es hier nicht um eine vorher festgelegte Aufgabenschwierigkeit, deren Bewältigung Kompetenz auf einem bestimmten Niveau ausweist. Die Rekonstruktion ist eine qualitative Analyse, in der die Anforderungen des Textes und der Situation mit den Äußerungen der Kinder in Beziehung gebracht und auf der Basis theoretisch ausgearbeiteter Teilkompetenzen beschrieben werden. Die Beschreibung vorhandener Kompetenz kann allerdings nicht das Gesamt des Potenzials durchmessen, sondern sie bildet immer nur einen Teil davon ab. So ist die gemessene Kompetenz als Minimum der tatsächlich vorhandenen Kompetenz zu interpretieren und Umkehrschlüsse sind nur sehr bedingt möglich. Das liegt zum einen daran, dass die Aktivierung einzelner Fähigkeiten kontextbedingt ist und damit vorhandene Fähigkeiten nicht eingesetzt werden, weil die Schüler dies in der Situation nicht für notwendig erachten. Zum anderen ist nicht davon auszugehen, dass angemessenes Handeln eine vollständige Aktivierung aller vorhandenen Möglichkeiten bedingt. Wie Kämper-van den Boogaart (2005) für die Rezeption literarischer Texte demonstriert hat, ist das Gegenteil der Fall: Ein kompetenter Leser zeichnet sich dadurch aus, dass er sorgfältig abwägt und auswählt, welche Fähigkeiten er für einen adäquaten Textzugang aktiviert und welche für diesen konkreten Text nicht weiterführend sind.

Kompetenz im hier verwendeten Sinne besteht aus im Individuum verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Groeben. Um die Disposition zur konkreten Handlung werden zu lassen, sind domänenspezifisches Wissen und metakognitive Fähigkeiten nötig. Emotionale und motivationale Aspekte beeinflussen diesen Prozess maßgeblich und müssen bei der Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz angemessen berücksichtigt werden. Im Unterschied zum Lesekompetenzmodell nach Groeben sind diese Aspekte nicht Teil der Kompetenz selbst. Sie dienen vielmehr der Steuerung der Kompetenzaktivierung und entfalten ihre Wirkung bei der Situationsorganisation und Kontextanpassung. Domänenspezifisches Wissen dagegen bildet die Grundlage von Kompetenz und ist eng mit ihr verknüpft. Die beiden Bereiche sind nicht deckungsgleich, schon gar nicht, wenn man Wissen mit deklarativem Wissen gleichsetzt, sie können aber nicht unabhängig voneinander gedacht werden.

Der Kompetenzbegriff wird in dieser Arbeit empirisch-deskriptiv verwendet (vgl. Ossner 2006a, S. 15f.). Er befasst sich nicht normativ mit angestrebten Bildungszielen und versucht auch nicht zu beurteilen, wie sachadäquat eine Schülerleistung ist. Die Vorstellung eines Potenzials und seiner Rekonstruktion aus Schüleräußerungen ermöglicht es, zwischen bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Literatur (z. B. der Fähigkeit, eine Textstelle symbolisch zu lesen) und der erbrachten Leistung (Angemessenheit dieser symbolischen Lesart) zu unterscheiden. Diese Differenz spielt gerade für die Beschreibung der bereits vorhandenen Fähigkei-

ten und Fertigkeiten von Novizen eine große Rolle. Wird mit der Vorstellung von Kompetenz untrennbar die sachadäquate Handlung verbunden, hat das weitreichende Folgen: Bereits erworbene Schritte auf dem Weg zur kompetenten Handlung können nur als Defizit des einzelnen Schülers wahrgenommen und beschrieben werden, nicht aber als Teile des Erwerbsprozesses. Ihre ersten Ansätze von Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten drohen unterzugehen, wenn sie nur vor der Folie des „noch nicht“ wahrgenommen werden. In dieser Arbeit sollen sie zur Geltung kommen, indem sie unter dem Paradigma der „Kompetenzorientierung“ betrachtet werden, ein in der Sonderpädagogik seit einiger Zeit übliches Vorgehen, bei dem konsequent in den Blick genommen wird, was Kinder bereits können (vgl. Bundschuh 2004).

Kompetenz ist domänenspezifisch. Eine Kompetenz befähigt dazu, bestimmte Anforderungen, Aufgaben oder Situationen zu bewältigen. Sie umfasst nicht generelle persönlichkeitsübergreifende kognitive Fähigkeiten oder eine allgemeine Lernfähigkeit, sondern ist auf eine Domäne beschränkt und nicht beliebig auf andere Bereiche übertragbar. Sie ist zudem an den spezifischen Kontext der jeweiligen Situation geknüpft.

Nach einer ersten Annäherung über die psychologischen Definitionen des Kompetenzbegriffs soll literarische Kompetenz im folgenden Abschnitt von der anderen Seite betrachtet werden. Nicht mehr die Psychologie gilt im Folgenden als Bezugsdisziplin, sondern die Literaturwissenschaft mit der Rezeptionsforschung und die Literaturdidaktik mit ihren vielfältigen Vorschlägen zur Modellierung literarischer Kompetenz.

2.3.2 Literarische Kompetenz

Die folgenden Ausführungen behandeln nun den gegenstandstheoretischen Zugang, damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit bisherigen Modellierungen literarischer Kompetenz in Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Im Zentrum steht dabei die Frage, was die einzelnen Modelle für die Konturierung eines Modells literarischer Rezeptionskompetenz im Rahmen dieser Arbeit leisten können.

2.3.2.1 Historischer Überblick

Eine erste Hochblüte erlebt die Idee der literarischen Kompetenz im Rahmen der empirischen Rezeptionsforschung zu Beginn der 80er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts. „Ist literarische Kompetenz messbar?“ fragt Heuermann 1981 (S. 264) und Grzesik schlägt 1983 acht Klassen zur Kategorisierung von Textverstehensleistungen als eine der „Methoden zur Deskription des Textverständnisses im Unterricht“ (Grzesik 1983, S. 73) vor. Daran schließen die Arbeiten der Deutschdidaktiker einige Jahre später an. 1984 definiert Kreft *poetische Kompetenz* als Fähigkeiten, die erworben werden, um poetische Texte erfolgreich zu

rezipieren (vgl. Kreft 1984, S. 14). Seine Vorstellungen expliziert er an Unterrichtsbeispielen zu Peter Hacks' *Der Bär auf dem Försterball*. Dieses Vorgehen wird in vielen Studien aufgenommen;³⁸ auch Willenberg und seine Fachkollegen wählen 1987 diesen Text, um entwicklungs-, kognitions- oder moralpsychologisch die Schülerfähigkeiten zu analysieren (vgl. Willenberg 1987c).³⁹ Danach konzentriert sich die literaturdidaktische Diskussion auf das Für und Wider handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Obwohl Haas seine Argumentation auch auf sieben Kompetenzen, die es im Literaturunterricht zu erwerben gilt, aufbaut (vgl. Haas 1997, S. 35ff.),⁴⁰ wird es ruhig um theoretische Fragen der literarischen Kompetenz, bis diese im Zuge der Lesesozialisationsforschung Mitte der 90er-Jahre wieder aktuell werden. In ihrem Standardwerk zur Lesesozialisation unterscheiden Eggert und Garbe zwischen Lesefertigkeit, Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz, den Fähigkeiten, „die zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“ (Eggert, Garbe 2003, S. 10).⁴¹ Schön untersucht 1995 die „Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund“ (ebd., S. 99) und Rosebrock ergründet 1999 das „Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen“ (ebd., S. 57), damit verbunden die Frage nach dem Verhältnis von literarischer Kompetenz und Lesekompetenz.

Seit dem „Programme for International Student Assessment“ (kurz: PISA) im Jahre 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) haben sich Fragen der Lese- und literarischen Kompetenz „zu einem Haupt-Ansatzpunkt für didaktische Betrachtungen entwickelt“ (Andringa 2000, S. 85). Fragen der Kompetenz und ihrer Messung bestimmen die fachdidaktische Debatte – programmatisch hierfür der Titel des 16. Symposions Deutschdidaktik 2006: *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Trotzdem bleibt *literarische (Rezeptions-)Kompetenz* ein schillernder Begriff, es existiert keine allgemein anerkannte Definition dessen, was darunter genau zu verstehen ist (vgl. auch Andringa 2000, S. 85). Diese

³⁸ „Die Geschichte *Der Bär auf dem Försterball* von Peter Hacks ist wohl der Text, dessen literarische Rezeption unter den Bedingungen von Schule empirisch am breitesten dokumentiert ist. Bei der Sichtung der Arbeiten entsteht eine Revue der literatur- und sprachdidaktischen Positionen seit den 80er Jahren“ (Vogt 2004, S. 245).

³⁹ Weitere Arbeiten Ende der 80er-Jahre befassten sich mit dem Fremdverstehen (vgl. Andringa 1987; Spinner 1989) oder dem Versuch, Verstehen zu messen (vgl. Lange, Willenberg 1988).

⁴⁰ Haas (1997) spricht von literarischer, emotiver, kreativer, emanzipatorischer, ästhetischer, kritischer Kompetenz und von Projektionskompetenz; diese Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz finden sich zum Teil mit gleichen Inhalten in der aktuellen Diskussion wieder.

⁴¹ Das Standardwerk *Literarische Sozialisation* von 1995 ist 2003 in einer 2., aktualisierten Auflage erschienen, aus der hier zitiert wird.

Tatsache ist weniger ein Versäumnis der deutschdidaktischen Forschung,⁴² als vielmehr der Vielfalt der Sache geschuldet und den Erfordernissen unterschiedlicher Fragestellungen und Zielsetzungen der einzelnen fachdidaktischen Forschungen zuzuschreiben. Damit wird deutlich, dass bei jeder empirischen Arbeit zunächst festzulegen ist, auf welchem Modell literarischer Rezeptionskompetenz das Forschungsvorhaben basiert. Für die vorliegende Arbeit soll im Folgenden das zu Grunde liegende Kompetenzmodell in der Auseinandersetzung mit anderen Modellen dargestellt werden.

2.3.2.2 Arbeiten im Rahmen der empirischen Rezeptionsforschung

Empirische Arbeiten zur literarischen Kompetenz gehen oft der Frage nach, wann ein Leser, eine Leserin als kompetent gilt. Basierend auf Lotmans semiotisch-strukturalistischem Ansatz entwickelt beispielsweise Heuermann sein Kompetenzmodell. Darin kann ein Leser im Idealfall ein Maximum an Bedeutung erzeugen, wenn er die vielfältigen textuellen und außertextuellen Beziehungen realisieren kann. Dies ist allerdings ein ideales Konstrukt, es gibt keinen empirischen Leser, dem das gelingen kann. „Als kompetent gelten danach Leser, welche – approximativ – die Fähigkeit erkennen lassen, die in einem literarischen Text angelegten Makrosysteme in ihrer jeweiligen Korrelativität zu erfassen und über den Weg multipler Umkodierung mit maximaler Bedeutung zu verstehen“ (Heuermann 1981, S. 266). Unter Makrosystemen versteht er mit Lotman *„Rahmen, Raum, Sujet, Figur, Einstellung und Blickpunkt“* (ebd., S. 265), also Kompositionsmerkmale des Textes; wichtigstes dabei ist das Sujet. Auf dieser Grundlage versucht er, schriftliche Aussagen von Schülern zu Texten mit einem Auswertungsraster zu kodieren. Als Beurteilungsmaßstab für die Klassifizierung der Schüleräußerungen dient ihm eine Musteranalyse dieser Texte von Experten nach Lotmans Literaturtheorie. Er weist nachdrücklich darauf hin, dass „die Meßbarkeit der Kompetenz einen literaturwissenschaftlichen Maßstab als Beurteilung voraussetzt, der forschungslogisch auf der Grundlage derselben Theorie wie der Kompetenz-Begriff selbst gewonnen werden muß“ (ebd., S. 267).

Damit ist eine wichtige Bedingung der Konzeptualisierung von literarischer Rezeptionskompetenz genannt. Es muss deutlich werden, auf welcher literaturtheoretischen Basis der Gegenstand Literatur strukturiert wird. Darüber hinaus macht Heuermann die wichtige Feststellung, dass Kompetenz keine leser-

⁴² Eine gewisse Reserviertheit der Deutschdidaktik gegenüber dem Kompetenzbegriff und entsprechenden Modellen ist dennoch nicht zu leugnen. Bezeichnenderweise haben an der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ keine ausgewiesenen Experten des Fachs Deutsch mitgearbeitet, sondern nur Vertreter der Pädagogik, der Mathematikdidaktik, der Didaktik der Naturwissenschaften und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Klieme u. a. 2003).

bedingte Konstante, sondern von den Kontextbedingungen der Situation abhängig ist. Für die literarische Kompetenz bedeutet dies, dass sie in entscheidendem Maße vom Text bestimmt wird. Es gibt zwar auch Leservoraussetzungen, die textübergreifend positiv wirksam sind, aber Inhalt und Struktur eines Textes bestimmen ganz erheblich die Rezeptionsanforderungen und müssen daher in einem Modell literarischer Rezeptionskompetenz auf jeden Fall berücksichtigt werden. Leider gibt diese Vorstellung von Kompetenz – hier im Sinne von *kompetent sein* – keinerlei Hinweise darauf, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Einzelnen dafür notwendig sind. Auch die Beschränkung auf im Text angelegte Strukturmerkmale als Ausgangspunkt für die Kompetenzdefinition scheint wenig hilfreich, da damit alle Prozesse außerhalb des Textes, beispielsweise emotionale und motivationale, nicht erfasst werden können.

Einen anderen Ausgangspunkt wählt Grzesik, indem er nicht von (vermeintlich) objektiven Textmerkmalen ausgeht, sondern die Verstehensprozesse der Rezipienten fokussiert, um empirisch gesicherte Aussagen über die Effekte von Literaturunterricht treffen zu können. Er versucht mit seinen *Methoden zur Deskription des Textverstehens im Unterricht* die Aussagen von Schülern zu klassifizieren, um so den Verstehensprozess und die damit verbundenen Verstehensleistungen zu erfassen. Die Klassifikation von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen erfolgt in neun Klassen; die sich von Aussagen, die keinen Bezug zum Text haben (Klasse 0) und bloßer Wiedergabe objektiver Textgegebenheiten (Klasse 1) über Urteile auf verschiedenen Ebenen (Klassen 2-4) bis zu Verknüpfungen (Klasse 5), Implikationen (Klasse 6), Synthesen (Klasse 7) von Urteilen und Synthese-Urteilen (Klasse 8) erstrecken (vgl. Grzesik 1983, S. 86ff.). Kompetenz besteht hier darin, Darstellungsurteile zu fällen, diese miteinander in Beziehung zu setzen, Folgerungen daraus zu schließen, Synthesen zu bilden aus mehreren Urteilen und diese zu beurteilen.

Weder Heuermanns noch Grzesiks Modell bietet Möglichkeiten, entscheidende Faktoren wie Motivation oder Emotion zu verorten, und genauso wenig wird in ihnen deutlich, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten man für die einzelnen Urteilsakte benötigt. Entscheidend und hilfreich an diesem Modell aber ist die Vorstellung, dass aus Aussagen von Schülern deren Textverstehen bzw. deren Kompetenz zu rekonstruieren ist. Damit ist ein weiteres Problem der Konzeptualisierung von literarischer Rezeptionskompetenz angesprochen, nämlich das Verhältnis von literarischer Kompetenz und Textverstehen. Oftmals wird literarische Kompetenz mit Textverstehen gekoppelt oder gleichgesetzt. Dann gilt es, einen vorher von Experten (vgl. Heuermann 1981) oder vom Lehrer (vgl. Wilenberg 1987b, S. 42f.) festgelegten Textsinn nachzuvollziehen. Eine solche Kopplung erscheint mit Blick auf poststrukturalistische Literaturtheorien problematisch. Die prinzipielle Mehrdeutigkeit poetischer Texte läuft damit Gefahr, in den Hintergrund zu geraten, übersehen oder auf vom Lehrer ausgewählte Facetten eingeschränkt zu werden.

Somit ergeben sich mit Blick auf die zwei exemplarisch ausgewählten Untersuchungen der 80er-Jahre drei zentrale Anforderungen an eine Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. Das Modell muss seine literaturtheoretische Basis explizieren, die textseitigen Rezeptionsanforderungen berücksichtigen und sich mit dem Verhältnis von Verstehen und Kompetenz beschäftigen.

2.3.2.3 Aktuelle Arbeiten zur literarischen Kompetenz

Definitionen und Modelle literarischer Kompetenz existieren von zahlreichen Autoren.⁴³ Im Folgenden werden zwei aktuelle Konzepte für die Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz ausgewählt und vorgestellt. Sie vertreten jeweils exemplarisch eine Gruppe von Literaturdidaktikern, die ähnliche Modellierungen vornehmen. Die beiden Gruppen von Konzepten unterscheiden sich in ihrem Verhältnis zur Lesekompetenz.⁴⁴ Im Umfeld der großen Schulleistungsstudien und/oder in Zusammenarbeit mit Kognitionspsychologen modellieren einige Vertreter der Deutschdidaktik literarische Kompetenz als Teil einer umfassenden Lesekompetenz, so zum Beispiel Bettina Hurrelmann (2002a) oder Heiner Willenberg (2007c). Andere wiederum versuchen, bei der Frage nach literarischer Kompetenz oder literarischem Lernen das spezifisch Literarische in den Blick zu nehmen und dies zunächst unabhängig von Lesekompetenz zu diskutieren. Beispiele dafür liefern Bernhard Rank (2005), Ulf Abraham (2005b) oder Kaspar H. Spinner (2006a).

Vom Letztgenannten stammt das erste hier explizierte Konzept: es handelt sich um die Konturierung literarischen Lernens, wie sie Spinner vornimmt. Im Anschluss daran wird das zweite Konzept vorgestellt: die Kompetenzmodellierung, die Willenberg (2007c) im Zusammenhang mit der DESI-Studie vorgelegt hat.

2.3.2.3.1 Spezifisch Literarisches im Fokus der Kompetenzentwicklung: Literarisches Lernen

Im Basisartikel „Literarisches Lernen“ in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* legt Kaspar H. Spinner (2006a) eine der bisher umfassendsten und konkretesten Darstellungen literarischer Kompetenz vor. Da der Umgang mit Literatur andere Anforderungen stellt als jene, die mit dem pragmatisch orientierten Begriff der Lesekompetenz gemeinhin verbunden sind, spricht er von *literarischem Lernen*, das sich auf spezifische Lernprozesse mit fiktionalen und poetischen Texten

⁴³ Zum Beispiel der „Kanon der Kompetenzen für den Literaturunterricht“ von Abraham (1998, S. 257ff.), die Definition literarischer Kompetenz von Rosebrock (1999) oder die Thesen zur literarischen Kompetenz von Andringa (2000) und zur aktuellen Diskussion die beiden Herausgeberbände zur (literarischen) Kompetenz von Rösch (2005) und Kammler (2006b).

⁴⁴ Vgl. auch Köster (2006, S. 59f.), die eine ähnliche Gruppierung vornimmt.

bezieht und das zum Ziel hat, den Erwerb literarischer Kompetenz zu ermöglichen. Die folgenden elf Aspekte machen für Spinner literarisches Lernen aus (Spinner 2006a, S. 8-13):

- Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

Bei der Rezeption literarischer Texte entstehen Bilder, die die Intensität der Lektüre wesentlich beeinflussen. Imagination meint dabei nicht beliebige Assoziationen und Vorstellungen, sondern setzt eine genaue Textwahrnehmung voraus, um im Text Angelegtes zu entfalten (vgl. Köppert 1997).

- Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

Jede Rezeption eines Textes bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Text und lesendem Subjekt. Werden dabei beide Pole adäquat berücksichtigt, kann daraus ein fruchtbares Wechselspiel entstehen, in dem sich der Leser intensiv mit dem Text und mit sich selbst auseinandersetzen kann.

- Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Poetizität ist eines der Hauptmerkmale literarischer Texte. Auf diese besondere sprachliche Gestaltung werden Grundschüler eher intuitiv aufmerksam, während mit zunehmender Kompetenz ein stärker analytischer Umgang damit möglich wird. Spinner betont, dass die Textanalyse nie zum Selbstzweck werden darf, sondern sprachliche Mittel stets in ihrer Funktion für den Text betrachtet werden müssen.

- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Literarische Figuren sind „Türöffner“ in die fiktionale Welt“ (Hurrelmann 2003b, S. 6), ihre Wahrnehmung bildet eine der Grundlagen des Verstehens literarischer Texte. Der Leser muss die Innenwelt der Figur mit der äußeren Handlung in Beziehung setzen.

- Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Der Leser ist im Umgang mit literarischen Texten durch ihre Autoreferenzialität darauf angewiesen, stärker innertextuelle Bezüge zu schaffen. Im Gegensatz zu argumentativen Texten muss die Kohärenz selbst geschaffen werden. Das gilt besonders für bedeutungstragende Details, die als solche identifiziert und in ihrer Funktion für den Text analysiert werden müssen.

- Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Die Unterscheidung zwischen Fiktion und Wirklichkeitsaussagen fällt Kindern noch schwer, obwohl Fiktionen ihnen aus dem Fiktionsspiel vertraut sind. Literarisches Lernen kann hier intuitiv Vertrautes bewusst machen und das schwierige Verhältnis von Realität und Fiktion thematisieren.

- Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen

Der Umgang mit Metaphern und Symbolen spielt im Literaturunterricht eine wichtige Rolle. Dabei soll es darum gehen, die wörtliche und die bildliche Ebene wahrzunehmen, Deutungsansätze als Hypothesen einzubringen und deren Plausibilität am Text zu überprüfen.

- Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
Literarische Texte sind polyvalent und der Prozess der Sinnbildung kennt „kein endgültiges Wort“ (Härle, Steinbrenner 2004b). Das setzt beim Leser die Bereitschaft voraus, sich auf einen solchen unabschließbaren Prozess einzulassen, der sich von alltäglichen Verstehensprozessen deutlich unterscheidet.
 - Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
Am besten geeignet für die Entwicklung solcher Prozesse sind Gespräche, die eine solche Offenheit herausfordern und zulassen. Spinner geht davon aus, dass die Fähigkeit, sich mit anderen über Deutungshypothesen auszutauschen, eine eigenständige Kompetenz darstellt, die im Unterricht geschult und eingeübt werden muss.
 - Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
Das deklarative Wissen über Gattungen und Genres ist ein beliebtes Thema im Literaturunterricht aller Schulstufen. Ein solches Vorgehen ist aber durchaus problematisch, da sich ein Großteil der Texte solchen einfachen Merkmalszuschreibungen entzieht. Anstelle der Gattungsdidaktik schlägt Spinner vor, sich an Beispielen einem Prototyp einer Gattung anzunähern und davon ausgehend Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu analysieren.
 - Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln
Neben historischen Kontextualisierungen subsumiert Spinner auch die Intertextualität unter diesem Punkt. Er macht darauf aufmerksam, dass literaturhistorisches Bewusstsein bereits bei Grundschulkindern angelegt werden kann, indem beispielsweise verschiedene Märchenadaptionen zum Unterrichtsgegenstand werden.
- Diese elf Aspekte beschreiben ein umfängliches Programm für literarisches Lernen in der Schule und damit für den Literaturunterricht. Die Aspekte entfalten somit eine normative Kraft, ohne dass an einer Stelle deutlich wird, mit welcher Begründung genau diese elf Bereiche ausgewählt wurden.⁴⁵ Deutlich wird dagegen, mit welchen Problemen jeder Versuch, literarisches Lernen oder literarische Kompetenz im Sinne der Klieme-Expertise (vgl. Klieme u. a. 2003) zu modellieren, verbunden ist. Es gibt weder eine Differenzierung nach Niveaustufen mit einem einfachen Progressionsschema, noch lassen sich die Aspekte auf operationalisierbare und damit beobachtbare Fähigkeiten reduzieren (vgl.

⁴⁵ Dass es sich dabei um zentrale Aspekte literarischen Lernen handeln dürfte, die einzeln in der Literaturdidaktik immer wieder verhandelt wurden und über die ein stillschweigender Konsens herrscht, zeigt sich zum einen darin, dass diese Darstellung bisher weitgehend unwidersprochen geblieben ist. Zum anderen entsprechen die für das Kategoriensystem dieser Arbeit ausgewählten Kompetenzen in weiten Teilen den Aspekten Spinners, obwohl das Kategoriensystem vor der Veröffentlichung dieses Aufsatzes erstellt wurde.

Kammler 2006a, S. 19). Literarische Kompetenz scheint sich – so modelliert – den Möglichkeiten quantitativer Testverfahren zu entziehen.

2.3.2.3.2 Literarische Kompetenz als Teil einer umfassenden Lesekompetenz

Heiner Willenberg dagegen hat schon gefunden, wonach die Literaturdidaktik noch sucht. Im Rahmen der Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“, genannt DESI, sei „es gelungen, für alle Teilbereiche des Deutschunterrichts wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle vorzulegen“ (Willenberg 2007a, S. 5), so Willenberg in der Einleitung für das von ihm herausgegebene „Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht“. In der Folge expliziert er zunächst seinen Kompetenzbegriff; nach Willenberg (2007b, S. 8) ist eine Kompetenz „selbstständig und intentional erarbeitet“, besteht aus einer „mittleren Anwendungsgröße“, ist „bereichsspezifisch“, aber „auf neue Bereiche transferierbar“ und sie „muss aktives Wissen benutzen, das in Lernsituationen immer wieder thematisch anzuwärmen ist.“⁴⁶ Mit der Betonung der Komponente „Wissen“ unterscheidet sich Willenbergs Modell von gängigen Kompetenzmodellen, die den Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz meist nicht explizieren. Da das Modell im Rahmen eines „Large-Scale-Assessments“ entwickelt wurde, folgt es der Logik der Item-Response-Theorie. Damit ist die Grundannahme verbunden, dass die Entwicklung der einzelnen Kompetenzen aufeinander aufbaut – eine für literarische Kompetenz problematische Annahme, wie Spinner (z. B. 1993, 2006a) und Kämper-van den Boogaart (2005) gezeigt haben.

Basierend auf diesen Grundannahmen hat Willenberg (2007c, S. 11-13) im Rahmen der DESI-Studie eine Leseprozestheorie entwickelt, die verschiedene Stufen der Lesekompetenz benennt, zur Interpretation von Texten dienen kann und Gütekriterien für den Unterricht anbietet. Er unterscheidet dabei vier Kompetenzstufen, denen insgesamt sechs Tätigkeiten zugeordnet werden. Sie gelten für das Lesen aller Texte und beziehen sich explizit auch auf literarische Texte.

Niveau I: Informationsentnahme (Ebene: einzelne Wörter)

1. Der Leser identifiziert im Text einzelne zentrale Stellen, denen er einfache Informationen zur literarischen Figur, zur Zeit, zum Ort oder zu Motiven entnimmt.

Niveau II: Lokale Lektüre (Ebene: einige Sätze)

2. Der Leser füllt Unbestimmtheits- oder Leerstellen mit Hilfe von Inferenzen oder Schlussfolgerungen.
3. Der Leser fokussiert schwierige Stellen, indem er sie mehrmals liest.

⁴⁶ Ähnliche Kompetenzmodellierungen findet man auch bei Willenberg (2000, 2004b).

Niveau III: Verknüpfungen (Ebene: einzelne oder mehrere Textstellen)

4. Der Leser aktiviert sein Welt- und Textwissen, um das Thema oder die sprachlichen Mittel zu verstehen. Es bleibt aber nicht allein bei der Aktivierung von Wissen, auch emotionale Prozesse kommen hier in den Blick, denn „Emotionen öffnen Texte und auch umgekehrt spricht v. a. Literatur Gefühle an“ (ebd., S. 12) – verbunden mit der Einschränkung, dass diese Prozesse nicht getestet werden können.
5. Der Leser stellt Verknüpfungen zwischen mehreren Textstellen her, er erkennt Zusammenhänge zwischen verstreuten Informationen auch über mehrere Absätze hinweg.

Niveau IV: Mentales Modell (Ebene: gesamter Text)

6. Der Leser bildet ein mentales Modell, das eine eigene Repräsentation des Textes darstellt. Dabei sind unterschiedliche Modi möglich, mentale Modelle können „vage imaginativ sein, propositional mit zentralen Aussagen versehen oder über selbständig formulierte Zentralbegriffe gespeichert“ (ebd., S. 13) sein. Bestandteil eines solchen mentalen Modells sind bei „fiktiver Prosa die Figuren, Ort, Zeit und ein zentrales Motiv“ (ebd.).
7. Der Leser vergleicht zwei Texte miteinander. Dieser Punkt stellt enorme Anforderungen u. a. an die Gedächtnisleistung des Lesers, denn er muss gleichzeitig zwei mentale Modelle präsent haben.

Die Ergebnisse der DESI-Studie zeigen, dass fast 95% aller Schüler der getesteten 9. Klassen das Niveau der Informationsentnahme erreichen, aber nur etwa 30% schaffen es auch darüber hinaus. Damit stellt sich die Frage, wie aussagekräftig ein solches Modell ist. Wenn 65% der Schüler sich auf dem Niveau I befinden, kann die Orientierung an einem solchen Modell weder Lehrern noch Forschern weiterhelfen, da sie für die Mehrheit der Schüler keine differenzierten Angaben zu ihrem genauen Leistungsstand machen und interindividuelle Unterschiede damit nicht erklären können.

Zudem ist offenbar mit einer solchen kognitionspsychologischen oder psycholinguistischen Modellierung zwangsläufig eine Komplexitätsreduktion verbunden, die literaturwissenschaftliche Erkenntnisse der letzten Jahre konsequent vernachlässigt. Anstelle von Offenheit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses treten Vereindeutigungsversuche auf *das* zentrale Motiv. Bei Gailberger (im selben Band) ist sogar vom „zentralen Motiv (des Autors)“ (Gailberger 2007, S. 25) die Rede. Als ob es die moderne Literaturtheorie nie gegeben hätte, stellt er fest, dass „das Erkennen der Autorintention als allgemein unstrittig geltende Voraussetzung für vollständiges Textverstehen angestrebt wird“ (ebd., S. 26).

Jenseits solch problematischer Aspekte rückt Willenberg aber das Verhältnis von Wissen und Kompetenz in den Vordergrund. Indem er die Aktivierung von Wissen als vierte Tätigkeit dem Niveau III zuordnet, hebt er ins Bewusstsein, dass die Aktivierung von Wissen eine entscheidende Rolle spielt, denn Textver-

stehen ist nur im Zusammenspiel mit Vorwissen möglich. Als didaktische Konsequenz plädiert er für eine sorgfältige Textauswahl, die das Vorwissen der Schüler berücksichtigt, und für den Lehrer als Meisterleser, der modellhaft sein Vorgehen darstellt – Anregungen, die gerade für den Literaturunterricht an Förderschulen fruchtbar gemacht werden können.

Vergleicht man die beiden Vorschläge von Spinner und Willenberg, so fällt auf, dass sich die beiden Autoren vor allem bezüglich ihrer Haltung gegenüber literarischen Texten und in ihrer Ausrichtung an (literatur-)wissenschaftlichen Positionen unterscheiden. Während sich Spinner explizit an Hermeneutik, Intertextualität und Dekonstruktion anlehnt und entwicklungspsychologische Erkenntnisse miteinbezieht, spielen bei Willenberg implizit strukturalistische Ansätze eine Rolle, er orientiert sich im Rückgriff auf Heuermann vorrangig an Lotman, was an der Begriffsverwendung noch zu sehen ist (vgl. dazu Willenberg 1987b, 2000, 2004b). Daneben orientiert er sich primär an lesepsychologischen Erkenntnissen angloamerikanischer Provenienz. Im Vergleich der einzelnen Kompetenzen zeigt sich die unterschiedliche Orientierung darin, dass es zwar einen Überschneidungsbereich gibt, aber jedes Modell Anteile aufweist, die im anderen nicht enthalten sind. So geht Spinner nicht auf die Prozesse ein, die für jedes Lesen grundlegend sind, und Willenberg berücksichtigt die Aspekte nicht, die auf Annahmen der Literaturtheorie gründen. Die Schnittmenge bildet die vierte Lesetätigkeit von Willenberg, die Aktivierung von Welt- und Textwissen. Darunter lässt sich etwa die Hälfte der Spinnerschen Aspekte subsumieren. So gesehen ist das Kompetenzmodell von Spinner vielleicht zwar nicht in einem „Large-Scale-Assessment“ überprüfbar, aber es eröffnet Lehrpersonen und Forschern die Möglichkeit, mit anderen – beispielsweise qualitativen – Methoden, spezifisch literarische Kompetenz von Schülern differenzierter und auf einer gegenstandsangemessenen Basis zu beschreiben.

2.3.3 Das Modell literarischer Rezeptionskompetenz der vorliegenden Arbeit

Im Anschluss an die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellierungen literarischer Rezeptionskompetenz soll nun ein Modell konturiert werden, das als Grundlage der Analyse literarischer Rezeptionskompetenz im Rahmen dieser Arbeit dient. Es erhebt keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit, sondern wurde entwickelt, um die literarische Rezeptionskompetenz von Förderschülern zu beschreiben und ist daher an vielen Stellen pragmatisch auf diesen Zweck hin ausgerichtet. In seiner Einführung zum Sammelband *Lesekompetenz* macht Norbert Groeben deutlich, „dass es nicht alleine darum gehen kann, eine theoretisch möglichst differenzierte Konstruktextplikation vorzunehmen; vielmehr müssen auch die empirischen Bedingungen [...] berücksichtigt werden“ (Groeben 2002, S. 11f.). Fachdidaktische Forschung befindet sich darüber hinaus an einer Schnittstelle verschiedenster Disziplinen; sie ist gezwungen, sich

ihrer eigentlichen fachlichen Grundlage zu vergewissern und gleichzeitig die benachbarten Disziplinen wie im Falle der Literaturdidaktik die Literaturwissenschaft, die Psychologie, die Erziehungswissenschaften oder die Soziologie einzubeziehen. Dabei muss fachdidaktische Modellbildung die hoch ausdifferenzierten und teilweise widersprüchlichen Diskurse der Bezugswissenschaften in ihrer Komplexität reduzieren. Sie ist darauf angewiesen, typisierend und exemplarisch vorzugehen (vgl. Maiwald 1999, S. 111). Unter diesen Prämissen soll im Folgenden versucht werden, ein Konstrukt literarischer Rezeptionskompetenz auszuarbeiten, das empirisch brauchbar und theoretisch differenziert zugleich ist.

Zunächst soll geklärt werden, in welchem Zusammenhang literarische Rezeptionskompetenz überhaupt relevant wird. Sie bezieht sich auf Textsorten, in denen die „kulturelle Praxis des Ausdrückens und der Weitergabe ästhetischer Erfahrung in Texten und durch sie hindurch“ stattfindet und die „über den Alltagsdiskursen eine zweite Ebene der symbolischen Diskurse errichte[n]“ (Abraham 2005b, S. 19).⁴⁷ Lesekompetenz dagegen bezieht sich auf „das Entschlüsseln und mentale Verarbeiten schriftsprachlicher Texte“, betont „den rational-technischen Aspekt der ‚Lesefähigkeit‘“ (Härle, Rank 2004b, S. 1) und ist damit an das Medium der Schrift gebunden. Im Gegensatz dazu erschöpft sich Literarische Kompetenz nicht in Literalität, sie umfasst auch Texte, die nicht im Medium der Schrift fixiert, sondern audio-visuell verfasst sind.

Literarische Kompetenz, literarisches Lernen, ästhetisches Textverstehen geschieht eben nicht notwendig und immer über die individuelle und stille Lektüre schriftlicher Texte. Man denke an Theater oder Film, oder auch an orale Erzählformen, die eine bedeutende Rolle spielen in den frühen Phasen nicht nur der Lebensgeschichte, sondern auch der Kulturgeschichte. (Rosebrock 1999, S. 59)

Damit wird deutlich, dass es ein Primat des Erwerbs literarischer Kompetenz gibt, „dass eine basale literarische Kompetenz erworben werden kann *unabhängig* von der Lesekompetenz, vor und neben ihrem Erwerb“ (Härle, Rank 2004b, S. 4). Um diese basale Kompetenz zu erweitern, ist allerdings Lesekompetenz vonnöten, denn der Eintritt in die Schriftlichkeit im Schriftspracherwerb führt zu einer Veränderung unserer Wahrnehmung und unseres Denkens, die sich auch beim auditiven oder visuellen Rezipieren auswirkt (vgl. Becker-Mrotzek 2003). Der Rezipient, der nicht lesen kann, kauft sich damit auch praktische Nachteile ein. Er ist abhängig von einem Vorleser, der nicht immer zur Verfügung steht und der zudem in seiner Realisation des Textes bereits seine Interpretation prä-

⁴⁷ Mit der Verwendung des Terminus Rezeptionskompetenz wird zudem deutlich, dass es in dieser Arbeit nicht um ein umfassendes Kompetenzkonzept für die ästhetisch-literarische Praxis geht, das auch die Produktion umschließt, sondern nur um den Ausschnitt der Rezeption literarischer Texte.

sentiert.⁴⁸ Während Romane durch die Textmenge das Vorlesen einschränken, ist es bei Lyrik eher die Dichte der Sprache, die auch durch mehrmaliges Vorlesen das Vorstellungsvermögen leicht überfordert (vgl. Abraham 2005b). Die populären Hörbücher schaffen ein Stück Unabhängigkeit, sie sind praktisch jederzeit verfü- und wiederholbar. Aber auch sie sind Interpretationen und Transformationen des Originaltextes und können den Zugang dazu genauso eröffnen wie verstellen.

Wie im Kapitel 2.3.2.2 dargestellt, muss ein Kompetenzmodell seine literaturtheoretischen Bezugspunkte explizieren. Das Kompetenzmodell dieser Arbeit orientiert sich an der literaturtheoretischen Ausrichtung des Literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem „Heidelberger Modell“ (vgl. Kapitel 2.2.1). In Anlehnung an die Hermeneutik Schleiermachers und ihrer Verknüpfung mit dekonstruktivistischen Positionen durch Manfred Frank (2000) soll Verstehen als gesprächsförmiger, dynamischer Prozess gedacht werden: Sinnbildung entfaltet sich im Gespräch – mit dem offenen und vielstimmigen Text, mit mir selbst und mit dem realen Gegenüber – und ist prinzipiell unabschließbar. Dieser Prozess ist aber nicht beliebig, sondern wird durch den Text, die Tradition und das Gegenüber im Gespräch modifiziert (vgl. Härle, Steinbrenner 2003a und 2003b).

Literarische Rezeptionskompetenz wird im Rahmen dieser Arbeit definiert als ein Repertoire von vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Schüler zur Rezeption von literarischen Texten einsetzen kann (vgl. auch Andringa 2000). Über diese literarische Rezeptionskompetenz verfügen alle Schüler,⁴⁹ wenn auch in qualitativ und quantitativ unterschiedlichem Maße. Im Umgang mit einem konkreten Text aktualisiert der Schüler eine Auswahl seiner vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um in den Sinnbildungs- und Verstehensprozess einzutreten. Diese Aktualisierung wird von drei Faktoren beeinflusst: Es sind dies die personale und die soziale Rezeptionssituation und die Rezeptionsanforderungen des Textes (vgl. auch Hurrelmann 2002b; Sutter 2002). Die von Kämper-van den Boogaart als „heikel“ bezeichnete Frage, „wie die sozialen und personalen Rahmenbedingungen, die neben den Mediencharakteristika als potenzielle Einflussfaktoren von Lesekompetenz in Anschlag gebracht werden, im Modell zu verorten sind“ (Kämper-van den Boogaart 2003, S. 29f.) soll auf diese Weise gelöst werden, dass sie als „moderierende Variablen“ auf die Kompetenzaktualisierung einwirken. Das folgende Schaubild stellt diesen Prozess schematisch dar:

⁴⁸ Susanne Gölitzer sieht darin gleichzeitig einen Vorteil für den Lerner, da der kompetente Leser mit seiner Interpretation auch eine Verstehenshilfe bietet (vgl. Gölitzer 2007, S. 220).

⁴⁹ Mit der Vorstellung, dass jeder Mensch über Fähigkeiten zur Rezeption von Texten verfügt, hat in Zuge der rezeptionsorientierten Didaktik unter dem Motto „Rezipieren kann jeder [...] eine schulunabhängige Basisqualifikation Einzug in den Literaturunterricht gehalten“ (Paefgen 2006, S. 52).

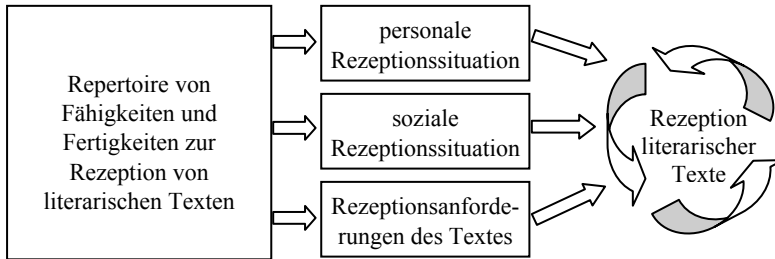


Abb. 4: Modell literarischer Rezeptionskompetenz

Literarische Kompetenz in diesem Sinne ist – anders als beispielsweise Lesekompetenz (vgl. Hurrelmann 2002b, S. 276) – keine Zielbeschreibung, die das Ende eines Erwerbsprozesses markiert und damit normativen Charakter hat. Sie ist vielmehr der Versuch, die Ressourcen oder um mit Andringa zu sprechen: das „Potential mentaler Aktivitäten“ (Andringa 2000, S. 86) zu beschreiben, das den untersuchten Schülern zur Verfügung steht, um sich auf den „potentiell unendlichen Parours“ des Textsinns (Derrida 2004, S. 44) zu begeben. Im Gegensatz beispielsweise zu Rosebrocks Definition von literarischer Kompetenz als „Fähigkeit, Literatur gewissermaßen traditionsbewußt zu rezipieren, also einen ästhetisch konstruierten Text [...] in seinem kulturellen Kontext zu verstehen“ (Rosebrock 1999, S. 58), ist Rezeptionskompetenz hier nicht an den Vollzug einer bestimmten Interpretation gebunden, sondern umfasst alle Fähigkeiten, die eingesetzt werden, um in den ergebnisoffenen Verstehensprozess einzutreten mit dem Ziel der „Annäherung an die ‚Vielstimmigkeit‘ des poetischen Sprachwerks“ (Härle 2004b, S. 144). Wie adäquat diese Auswahl der Fähigkeiten ist und ob damit eine Annäherung an den Text möglich ist, kann sich erst im Verlaufe des Verstehensprozesses zeigen.

An dieser Stelle ist kritisch zu fragen, ob eine solche neutrale Festlegung als Anforderungsbeschreibung im Sinne des Kompetenzbegriffs ausreicht. Gerade im schulischen Kontext, wenn literarische Rezeptionskompetenz zum Ziel literarischer Bildung werden soll, muss aus dem *anything goes* einer unverbindlich neutralen Beschreibung der literarischen Kompetenz ein angestrebtes und damit normativ verankertes Konstrukt werden. Dann muss eines der Attribute *adäquat* (z. B. Härle, Rank 2004b, S. 1) oder *traditionsbewusst* (Rosebrock 1999, S. 58) eingesetzt werden, verbunden mit literaturtheoretischen Ausführungen, was denn adäquat oder eben traditionsbewusst bedeutet. Allerdings sollen in dieser Arbeit zunächst empirisch-deskriptiv vorhandene Rezeptionskompetenzen analysiert werden; die Frage, welche normativen Implikationen sich daraus ergeben, muss zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert werden.

Das vorgeschlagene Kompetenzmodell könnte möglicherweise auch als Erwerbsmodell dienen, wenn man die Wechselwirkungen der beteiligten Felder mit Doppelpfeilen berücksichtigen würde. Veränderungen der personalen Re-

zeptionssituation wirken sich auf Kompetenzen aus, etwa dadurch, dass die kognitionspsychologische Entwicklung die Voraussetzung für den Erwerb einzelner Aspekte von literarischer Rezeptionskompetenz schafft. Ebenso haben beispielsweise erfolgreiche literarische Gespräche Auswirkungen auf die emotionale, motivationale und volitionale Kodierung von Lesen, was sich wiederum positiv auf zukünftige Rezeptionssituationen auswirkt. Wenn die Anforderungen des Textes den Leser angemessen herausfordern, weil sie in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ liegen, trägt auch das zur Kompetenzentwicklung bei. Dabei stellt sich aber die Frage, wie der Baustein „soziale Rezeptionssituation“ zu verorten wäre, um angemessen zu berücksichtigen, dass der Erwerb literarischer Kompetenz primär in Interaktionssituationen stattfindet (vgl. Wieler 1997; Göltzer 2007).

Nach diesen grundsätzlichen Bestimmungen sollen in einem nächsten Schritt die einzelnen Bausteine des Kompetenzmodells expliziert werden. Dazu beschreibe ich zunächst das „Repertoire von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Rezeption literarischer Texte“ näher und im Anschluss daran erläutere ich die drei moderierenden Variablen „personale und soziale Rezeptionssituation“ sowie die „textseitigen Rezeptionsanforderungen“.

2.3.3.1 Repertoire

Das Repertoire von Fähigkeiten und Fertigkeiten⁵⁰ zur Rezeption literarischer Texte ist das Herzstück des Kompetenzmodells, es bildet den Kern, die eigentliche Kompetenz. Der Begriff Repertoire signalisiert, dass es sich dabei um latente Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, also um eine Handlungsdisposition, die je nach Erfordernissen der Situation und der Bereitschaft des Subjektes aktualisiert werden kann. Kompetenzen sind „ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist“ (Groeben 2002, S. 13). Empirisch begründete Aussagen lassen sich aber nur über die Fähigkeiten und Fertigkeiten machen, deren Vorhandensein sich in der eigentlichen Rezeptionssituation zeigt. Fällt deren Fehlen auf, lässt dies keinen Rückschluss auf das grundsätzliche Nichtvorhandensein dieser Fähigkeit oder Fertigkeit zu, sondern höchstens darauf, dass sie in dieser Situation nicht abgerufen wird. Wie bei diagnostischen Tests gilt auch hier das „Minimumprinzip“: Was ein Schüler in einer bestimmten Situation an Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigt, ist das Minimum dessen, was er zu leisten im Stande ist. In der französischen Kompetenzdiskussion wird der Begriff Kapazität verwendet, um die „Erfolgsmöglich-

⁵⁰ Als Bezeichnung für die Bestandteile des Repertoires wird die Doppelung „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verwendet. Die einzelnen Aspekte ließen sich nach eher übergreifenden, generellen Fähigkeiten und eher aufgabenbezogenen Fertigkeiten unterscheiden, diese Unterscheidung ist für die vorliegende Untersuchung aber nicht relevant.

keit“ auszudrücken. „Die Fähigkeit (,aptitude’) erweist sich hier als eine Potentialität von Performanz, die Kapazität dagegen ist die Aktualisierung dieser Potentialität“ (Max 1999, S. 71) und damit ist auch nur sie empirisch zugänglich. Wenngleich es nicht sinnvoll erscheint, den Begriff der Kapazität aus der mit Verve geführten Diskussion im französischen Sprachraum zu übernehmen, bleibt doch die Feststellung, dass Kompetenzen oder Fähigkeiten nicht direkt zu beobachten sind. Hummelsberger hebt in seiner Beschreibung des Untersuchungsdesigns zum literarischen Verstehen von Berufsschülern hervor, dass eine solche Erhebung „immer nur indirekt über Verhaltensbeschreibungen erfolgen“ kann (Hummelsberger 2002, S. 209). Vorhandene Fähigkeiten müssen aus sichtbaren Reaktionen und Äußerungen rekonstruiert werden. Dabei ist zu beachten, „dass aus dem Vorliegen bestimmter Messdaten weder auf das Vorliegen der Disposition noch aus dem Vorliegen einer Disposition auf das Vorliegen bestimmter Messdaten mit Notwendigkeit geschlossen werden kann“ (Ossner 2006a, S. 7). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Äußerungen von Schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen Kompetenzaktualisierungen sind, die Schüler beim Eintritt in den Verstehensprozess vornehmen und dass daraus Fähigkeiten und Fertigkeiten rekonstruiert werden können, wie in Abbildung 5 dargestellt.

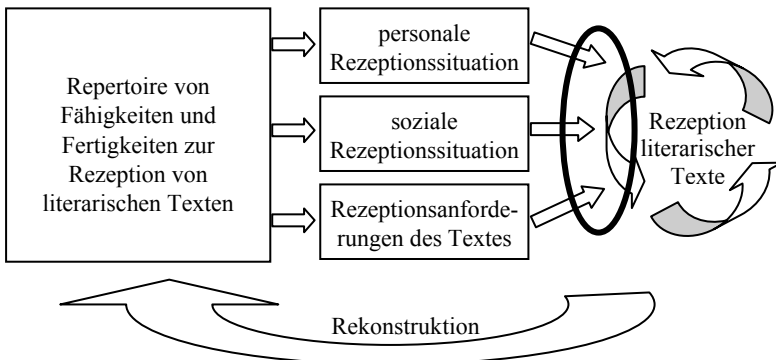


Abb. 5: Modell der Rekonstruktion literarischer Rezeptionskompetenz

2.3.3.2 Personale Rezeptionssituation

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass die aktuelle biografisch-emotionale Situation einen Einfluss auf die Rezeption eines Textes hat. Ein frisch verliebter junger Mensch nimmt ein Gedicht der Liebeslyrik anders wahr als ein älterer, der um seinen verstorbenen Ehepartner trauert. Mit diesem kleinen Beispiel sind bereits einige Parameter angedeutet, die die personale Rezeptionssituation bestimmen: das Alter und damit der entwicklungspsychologische Stand, das Geschlecht, die aktuelle Lebenssituation und der emotionale Zustand einer Person (vgl. Pette, Charlton 2002). Die personale Rezeptionssituation umfasst die ganze

Persönlichkeit mit ihren physischen und psychischen Merkmalen, ihren spezifischen Anpassungen an die Umwelt und Auseinandersetzungen mit ihr und die dem Individuum eigene Welt- und Selbstwahrnehmung (vgl. Schneewind 2001, S. 237) – wenn auch einzelne Eigenschaften in unterschiedlichem Maße auf die Rezeption einwirken.

Ein gleichermaßen biologisch wie sozial determiniertes Merkmal mit großem Einfluss ist das Geschlecht. Die Lesesozialisationsforschung hat deutlich gemacht, dass sich der Verlauf der Lesesozialisation und die Rezeptionsweisen von Mädchen und Jungen deutlich unterscheiden (vgl. z. B. Eggert, Garbe 2003; Garbe 2003; Garbe 2007; Pieper, Rosebrock 2004). Somit ist davon auszugehen, dass das Geschlecht auch die Aktualisierung von Rezeptionskompetenz beeinflusst. Im Bereich der psychischen Merkmale spielen – neben allgemeinen kognitiven Fähigkeiten – die im Verlauf der Lesesozialisation mit Texten und mit Schrift gemachten Erfahrungen und deren subjektive Interpretation eine entscheidende Rolle (vgl. Möller, Schiefele 2004, S. 101). Erinnerungen an das Lesen sind mit Emotionen kodiert. Die emotionalen Erfahrungen, die ein Schüler mit der Rezeption von Texten zu Hause oder in der Schule, mit einer bestimmten (Lehr-)Person verbindet, bestimmen maßgeblich die Einstellung zu Texten, zum Ort und zum Modus der jeweiligen Rezeptionssituation. Schüler erwerben so eine positive oder negative Erwartungshaltung an den Text und messen dem Lesen auf Grund ihrer Erfahrung einen bestimmten Wert bei (vgl. Hurrelmann 2002b, S. 280; Möller, Schiefele 2004). Dabei ist mit einer Hochwertung des Lesens nicht automatisch eine hohe Lesemotivation verbunden. Wie Pieper u. a. in ihrer Studie zur Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten gezeigt haben, werten gerade Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern das Lesen sehr hoch, allerdings ohne dass sie für sich Partizipationsmöglichkeiten sehen. Vielmehr ist für sie Lesen eine „Erfahrungsform ‚von anderen‘ und als Merkmal anderer sozialer Lagen situiert“ (Pieper u. a. 2004, S. 17). Eng damit verknüpft ist die soziale Lebenssituation des Schülers. Das kulturelle Milieu, in dem er diese Erfahrungen mit Texten und Schrift gemacht hat, bestimmt die Art dieser Erfahrungen und den damit verbundenen Stellenwert des Lesens. Einen besonderen Einfluss darauf hat das Leseverhalten wichtiger Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrer (vgl. Hurrelmann, Hammer, Nieß 1993; Möller, Schiefele 2004, S. 104).

Ein weiterer – wenn nicht sogar der zentrale – Einflussfaktor ist das Vorwissen des Lesers (vgl. z. B. Richter, Christmann 2002, S. 44; Willenberg 2007c). Es spielt zunächst beim Aufbau mentaler Repräsentationen eine entscheidende Rolle. Zur Konstruktion von Textsinn ist der Leser auf Weltwissen angewiesen, das ihm die im Text angelegte fremde Welt zugänglich macht. Köster spricht von Weltmodellen, in denen komplexe Konzepte über verschiedene Bereiche der Umwelt gespeichert sind (vgl. Köster 2006, S. 50). Entscheidend für literarische Texte ist dabei nicht die Übereinstimmung von eigenem Weltmodell und dargestelltem Textweltmodell, sondern die Differenz. Diese lässt sich aber nur

dann herausarbeiten, wenn der Leser über entsprechende Konzepte, seien sie naturwissenschaftlicher, gesellschaftlicher oder psychologischer Natur, verfügt (vgl. ebd.). Neben diesem Weltwissen spielt auch literarisches Wissen eine wichtige Rolle beim Verstehensprozess. Dieses Wissen besteht nicht nur aus deklarativem Wissen, sondern zu einem großen Teil aus Konzepten über Literatur, zum Beispiel aus literarischen Mustern. Das Wissen darüber, wie in einer Kultur erzählt wird, erwerben Kinder hauptsächlich implizit (vgl. Dehn 2005, S. 24), es wird nur partiell im Unterricht expliziert. Literarisches Vorwissen bildet auch die Grundlage für die textadäquate Aktivierung vorhandener Rezeptionskompetenz, was beim Experten beispielsweise zur Folge hat, dass er einen Großteil seiner Fähigkeiten *nicht* aktiviert, sondern nur eine Auswahl, die dem Text und der Situation angemessen ist (vgl. Kämper-van den Boogaart 2005).

2.3.3.3 Soziale Rezeptionssituation

Die soziale Rezeptionssituation beschreibt den sozialen Kontext, in dem die Rezeption eines Textes stattfindet. Sie ist bestimmt von den teilnehmenden Individuen, deren Interaktion und von den Rahmenbedingungen der Situation. Neben der verbreiteten privaten und einsamen Lektüre finden besonders Erwerbsprozesse häufig in dialogischen Eltern-Kind-Situationen statt, beispielsweise beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches. Andere Rezeptionsprozesse erfolgen in der Gruppe, beispielsweise in öffentlichen oder privaten Lesezirkeln, in religiösen Gemeinschaften und vor allem im institutionellen Kontext der Schule.

Die soziale Rezeptionssituation hat in mehrfacher Hinsicht Einfluss auf die Aktivierung literarischer Rezeptionskompetenz. Zunächst findet im Regelfall eine Abstimmung der sozialen Rezeptionssituation mit dem vorgesehenen Lesemodus statt. Die Wirkungsrichtung ist nicht festgelegt: Der vorgegebene soziale Kontext kann den Lesemodus bestimmen, genauso wie ein angestrebter Lesemodus nach einer bestimmten sozialen Rezeptionssituation verlangt. So wird intimes Lesen stärker mit einsamer, versunkener Lektüre einhergehen, während die Pflichtlektüre fast ausschließlich in (im weitesten Sinne) schulischen Lesekontexten anzutreffen ist (vgl. Graf 2004). Zum zweiten hat die Interaktion zwischen den Beteiligten Einfluss auf den Lesevorgang. In einer Familie, in der sich das Kind zum Vorleseritual vor dem Einschlafen vertrauensvoll an seine Eltern wendet, werden andere Rezeptionsprozesse freigesetzt als in Familien, deren Interaktion rigide organisiert ist und Lesen nur instrumentellen Charakter besitzt. Im schulischen Kontext wird ein drittes Moment wirksam: die institutionellen Rahmenbedingungen.

Die Rezeptionssituation einer Schulklasse (vgl. z. B. Ulich 2001) soll hier näher beleuchtet werden, da sie für die vorliegende Arbeit entscheidend ist. In ihr werden neben den Rahmenbedingungen der Institution Schule vor allem die Struktur der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander und zur Lehrper-

son und damit die in der Gruppe herrschenden formellen und vor allem informellen Normen wirksam. Es ist davon auszugehen, dass im Unterricht nicht immer die vorhandenen Fähigkeiten aktualisiert werden, da der einzelne Schüler dies auf Grund der in der Klasse herrschenden informellen Normen für sinnvoller hält oder vorhandene Machtstrukturen ihn an einer sachlich angemessenen Teilnahme hindern. Das Streben nach Autonomie und Interdependenz kennzeichnet das Handeln in der Gruppe, die Sehnsucht nach Anerkennung und Akzeptanz ebenso wie die Angst vor Ablehnung. Die Zustimmung zu einer anderen Sichtweise oder deren Ablehnung kann immer auch Zustimmung oder Ablehnung der Person des Anderen bedeuten. Zudem entwickelt jede Klasse eine informelle Norm, wie die einzelnen Schüler sich im Unterricht idealerweise verhalten sollen, an dem sie qua Macht der Institution (zumindest physisch) teilnehmen müssen. Im Idealfall entwickelt sich bei den Schülern die Vorstellung eines vertrauensvoll nutzbaren, sanktionsfreien Möglichkeitsraumes, in dem sie sich gemeinsam mit der Lehrperson mit anspruchsvollen Texten und Themen auseinandersetzen können. Er kann sich aber auch eine informelle Norm entwickeln, die besagt, dass anerkannte Mitglieder der Klasse versuchen müssen, sich am Unterricht so wenig wie möglich zu beteiligen.

Die Kommunikationsbedingungen der Institution Schule sind geprägt durch das Machtgefälle zwischen Lehrperson und Schüler und durch die widersprüchlichen Rollenerwartungen an die Lehrperson. Petra Wieler (1998) hat eindrücklich gezeigt, wie gerade in „offenen“ Unterrichtsgesprächen, in denen Lehrpersonen nur moderieren, diese institutionellen Zwänge wirksam werden. Die vermeintliche Offenheit schafft auf Schülerseite Unsicherheit, die mit „nicht-transparenten Steuerungsmechanismen“ nämlich „den internalisierten institutionellen Machtfaktoren“ bearbeitet wird (Härle 2004a, S. 109). In seinen Ausführungen zum Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs betont Gerhard Härle immer wieder, dass jedes schulische Gespräch sich im Spannungsfeld der institutionellen Kommunikationsbedingungen befindet und herausgefordert ist, die Gesprächssituation innerhalb dieser Zwänge zu gestalten (Härle, Steinbrenner 2003a, S. 153f.; Härle 2004a, S. 112f., 2004b, S. 151f.). Dabei wäre es fatal, dem Ideal eines herrschaftsfreien Diskurses anzuhängen, das diese Spannungen und Zwänge ignoriert und verschleierte. Ziel muss eine offene Auseinandersetzung mit den institutionellen Widersprüchen und Spannungen sein. Das kann gelingen, wenn die „strukturellen Probleme auf Grund der funktionalen Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden nicht geleugnet oder beseitigt, sondern ‚bearbeitet‘ werden“ (Härle 2004a, S. 113). Für einen solchen Umgang mit den institutionellen Rahmenbedingungen ist das geleitete literarische Gespräch besonders geeignet, es „ist eine Form der *Bearbeitung* der Widersprüche, nicht einfach eine Lösung“ (Hurrelmann 1987, S. 78). In einem solchen Gespräch können die Schüler durch authentische Beiträge des Lehrers erfahren,

dass und wie der – in seinem Vorwissen tatsächlich oder vermeintlich überlegene – Gesprächsleiter von einem Text und den Gesprächsbeiträ-

gen ebenso berührt, erheitert, unterhalten, irritiert oder auch gelangweilt sein kann wie sie selbst, dass die gemeinsame Suchbewegung nach Sinnmöglichkeiten des Textes an alle Beteiligten dieselbe Aufgabe stellt und dass darüber hinaus auch in der Konstellation des wahren Gesprächs eine Aufgabe liegt, an der alle Beteiligten gemeinsam arbeiten können: die Partnerschaftlichkeit und Symmetrie als Ziel zu verfolgen und dabei die funktionalen und institutionellen Differenzen nicht zu leugnen. (Härle 2004b, S. 151)

Wie die Aktualisierung literarischer Kompetenz von der sozialen Situation bestimmt wird, wirkt sich auch die soziale Situation auf literarische Kompetenz aus – Lesesozialisation und literarische Sozialisation sind das Ergebnis interaktiver Prozesse, sei es in Vorlesesituationen im Vorschulalter (vgl. Wieler 1997) oder in „den Mediengebrauch begleitende[n] oder ihm nachfolgende[n] Anschlusskommunikationen“ (Sutter 2002, S. 87). Günstige sozialisatorisch-interaktive Bedingungen bilden die Grundlage und den Ort des außerschulischen Erwerbs literarischer Rezeptionskompetenz. Sind die Bedingungen dagegen ungünstig, wird der Erwerbsprozess gehemmt, sodass die Schule kompensatorische Funktion übernehmen muss (vgl. 2.1.3.6).

2.3.3.4 Textseitige Rezeptionsanforderungen

Literarische Kompetenz ist keine rein leserbedingte Konstante, sondern sie ist unter anderem abhängig vom Text. Er spielt bei der Frage nach der Auswahl bestimmter Fähigkeiten zur Aktivierung eine entscheidende Rolle. Zum einen ergeben sich aus der Materialität des Textes Anforderungen an die Rezeptionskompetenz des Lesers. Die Kennzeichen literarischer Texte wie „Autofunktionalität, Verfremdung, Vorherrschen der Konnotation, Vorherrschen der Symbolik“ (Link 2004, S. 24) werden in den Texten qualitativ und quantitativ unterschiedlich realisiert und stellen damit jeweils spezifische Rezeptionsanforderungen. Diese müssen im Vorfeld der Analyse literarischer Rezeptionskompetenz für jeden Text untersucht werden. Zum anderen weisen Texte ein unterschiedliches Potenzial an Referenzstrukturen auf. Diese können in Kontextualisierungen aufgerufen werden, um den Verstehensprozess zu bereichern (vgl. Eggert 2002). Texte unterscheiden sich nicht nur in der Menge dieser Referenzen, sondern auch in ihrer Explizitheit und darin, wie stark Verstehensmöglichkeiten an die jeweiligen Kontexte gebunden sind. Darüber hinaus muss der Leser seine Rezeptionsstrategien und Zugangsweisen der jeweiligen Textsorte anpassen. Während eine adäquate Gedichtrezeption vermutlich die Fähigkeit erfordert, einen Text mehrfach zu lesen, sind bei der Lektüre eines Romans neben anderen Fähigkeiten beispielsweise solche der Motivationssteuerung gefragt, sodass die Motivation über die gesamte Rezeptionsdauer aufrechterhalten werden kann.

2.3.4 Ausgewählte Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz

Während das im vorherigen Kapitel dargestellte Modell literarischer Rezeptionskompetenz notwendigerweise allgemein bleiben muss, sollen nun einige zentrale Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz vorgestellt werden. Die Auswahl der Teilkompetenzen für die Konkretisierung orientiert sich einerseits an den besonderen Bildungsbedürfnissen von Schülern der Förderschule und andererseits ist sie der Versuch, anhand sachlogischer Kriterien und in Übereinstimmung mit anderen Autoren (z. B. Spinner 2006a; Groeben, Hurrelmann 2002, 2004b; Härle, Rank 2004b; Rosebrock 2003) den Kern literarischer Rezeptionskompetenz abzubilden (vgl. auch Kapitel 3.3.4). Eine solche Konkretisierung ist notwendig, um der viel beklagten Inhaltsleere des Kompetenzbegriffs entgegenzuwirken. „Die Rede von Qualifikationen und Kompetenzen erhält [...] einen Sinn, wenn diese *fachdidaktisch zu gegenstands-spezifischen Operationen kleingearbeitet* sind“ (Fingerhut 2000, S. 100f.). Dabei sind im Hinblick auf die empirische Untersuchung Befunde oder Annahmen über den Erwerb dieser Teilkompetenzen besonders interessant und finden deshalb Eingang in die Darstellung.

Die hier ausgewählten Teilkompetenzen bilden die Grundlage für das Kategoriensystem der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 3.3.4), mit dem die in den Literarischen Unterrichtsgesprächen erhobenen Verbaldaten ausgewertet werden. Mein Anliegen ist es, einen ersten Einblick in die Breite der literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern zu erhalten. Das führt dazu, dass relativ viele Teilkompetenzen besprochen werden, diese aber jeweils nicht bis ins Detail literaturwissenschaftlich, kognitions- und entwicklungspsychologisch ausgearbeitet werden können. Es muss bei einer überblicksartigen Darstellung bleiben, für vertiefende Analysen einzelner Kompetenzen sei auf Forschungsprojekte verwiesen, die sich jeweils mit dem Erwerb einer einzelnen Teilkompetenz befassen. Die Darstellung der einzelnen Kategorien bleibt trotzdem heterogen; je mehr darüber geforscht wird, desto ausführlicher werden die Ausführungen dazu – zu vielen Teilkompetenzen existieren aber bisher keine Forschungsprojekte und damit auch keine empirisch gestützten Vorstellungen über deren Erwerb.

2.3.4.1 Basales Fiktionsverständnis

Der Umgang mit Fiktionalität ist ein wichtiger Teil literarischer Rezeptionskompetenz, besonders wenn man diese als Teil einer allgemeinen Medienutzungskompetenz versteht. Gerade in Bezug auf die aktuellen Entwicklungen im Bereich der audiovisuellen Medien muss die Fähigkeit, Realität und Fiktion unterscheiden zu können, ein zentrales Moment einer solchen Kompetenzdefinition sein (vgl. z. B. Nickel-Bacon, Groeben, Schreier 2000; Winterhoff-Spurk 2000; Schreier, Appel 2002). Zu der auf Rezipientenseite vorhandenen Neigung, Bildinformationen mit hohem Wirklichkeitsanspruch zu verarbeiten, kommt in

den letzten Jahren auf der Produktionsseite eine Tendenz zur Vermischung fiktionaler und realer Sendeformate dazu, die die Realitäts-Fiktions-Unterscheidung zusätzlich erschwert: So werden zum Beispiel authentische Kriminalfälle von Schauspielern nachgespielt oder in Doku-Soaps inszenierte Ausschnitte aus dem Leben realer Menschen gezeigt (vgl. Schreier, Appel 2002, S. 231).

Literarische Fiktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sprachliche Konstruktionen sind, die keinen festen referentiellen Bezug zur Wirklichkeit haben. Grundlage bildet die menschliche „Fähigkeit, kreativ mit dem aus sinnlicher Erfahrung und dessen psychischer Verarbeitung Gelernten und Erkannten umzugehen bzw. Weltelemente in den unterschiedlichsten Arten und Weisen unabhängig von der Wirklichkeit zu kombinieren“ (Zipfel 2004, S. 64). Im Gegensatz zum Irrtum oder zur Lüge ist aber sowohl dem Autor als auch dem Rezipienten dieser Status bewusst, da sie beide ihre Handlungen in „die kulturelle Sprachhandlungspraxis *fiktionales Erzählen*“ (ebd., S. 69) stellen. Mit der kulturellen Praxis sind Konventionen verbunden, die den Umgang mit dem Nicht-Wirklichen regeln. So geht der Leser mit dem Autor einen Fiktionsvertrag (vgl. Eco 1996, S. 103) ein, indem er der literarischen Fiktion einen „Als-ob-Status“ zubilligt und die dargestellte Welt für die Dauer der Rezeption als eine mögliche und denkbare akzeptiert (vgl. auch Hurrelmann 1978, S. 411; Landwehr 2004, S. 498; Nickel-Bacon, Groeben, Schreier 2000; Schreier, Appel 2002, S. 237; Zipfel 2004, S. 74f.). Das Verhältnis zur wirklichen Welt bleibt aber komplex, da der Leser seine eigene Konzeption der Wirklichkeit auch der erzählten Welt zu Grunde legt, solange der Text nicht ausdrücklich etwas anderes bestimmt (vgl. Zipfel 2004, S. 67).

Um das „Spiel der Fiktionen mit Realitäten“ (Nickel-Bacon 2003, S. 4) differenziert zu analysieren, ist es notwendig, die Unterscheidung Realität – Fiktion in mehreren Dimensionen vorzunehmen. Die textimmanente Betrachtung von Fiktionsmerkmalen kann nicht ausreichend sein, da sie den kommunikativen Handlungszusammenhang der kulturellen Praxis des fiktionalen Erzählens vernachlässigt. Für die Unterscheidung von Realität und Fiktion schlagen Nickel-Bacon, Groeben, Schreier (2000) vor, ein Drei-Perspektiven-Modell zu verwenden. Danach kann man Fiktion und Realität auf pragmatischer, semantisch-inhaltlicher und darstellungsbezogener Ebene unterscheiden.⁵¹

Die pragmatische Perspektive ist den anderen beiden Perspektiven vorgeordnet und bezieht die Unterscheidung von Fiktionalität und Nichtfiktionalität auf die vom Autor intendierte Werkkategorie. Fiktionalität ist damit keine Eigenschaft des Textes, sondern eine Frage des konkreten Entstehungs- und Rezeptionsprozesses. Die vom Autor intendierte Werkkategorie wird im Text durch Fiktions- bzw. Realitätssignale angezeigt. Diese finden sich unter pragmatischer

⁵¹ Dieses Modell liegt auch den Beiträgen von Schreier, Appel (2002) und Nickel-Bacon (2003) zu Grunde.

Perspektive vor allem bei der Rahmung des Textes oder des Films, etwa bei Bezeichnungen wie *Roman* und *Erzählung* als Untertitel, bei Verlagsangaben oder Angaben im Vor- und Abspann eines Filmes (vgl. Nickel-Bacon 2003, S. 10). Im Zusammenspiel mit „implizite[m] Wissen über Produktions- und Rezeptionskonventionen“ (Nickel-Bacon, Groeben, Schreier 2000, S. 287) ermöglichen sie dem Leser, dem Text einen Fiktionsstatus zuzuschreiben und den Lesevorgang, besonders hinsichtlich der Erwartung an die Wirklichkeitsentsprechung, anzupassen: Bei fiktionalen Texten erhebt der Leser keinen Anspruch auf Wirklichkeitsentsprechung, bei nichtfiktionalen Texten dagegen geht er davon aus, dass der Text auf die außertextuelle Wirklichkeit referiert.⁵² Die vom Autor intendierte Werkkategorie muss dabei nicht zwingend mit der vom Leser realisierten übereinstimmen. Neben der ko-intentionalen Rezeption, die sich durch die Kongruenz der vom Autor intendierten und der vom Rezipienten zugeschriebenen Werkkategorie auszeichnet, kann auch eine kontra-intentionale Rezeption stattfinden, bei der Leser und Autor von unterschiedlichen Werkkategorien ausgehen.

Die zweite Perspektive richtet sich auf den Inhalt des Textes. Unter semantisch-inhaltlicher Perspektive kann man die Inhalte eines Textes – nicht nur materieller, sondern auch geistiger Art – auf einem Kontinuum von wirklichkeitsnah bis wirklichkeitsfern einordnen. Aus der dritten Perspektive, der der Darstellung, kann man schließlich den Vermittlungsmodus eines Textes analysieren. Der Modus der Darstellung „rückt Aspekte der Vermittlung, z. B. sprachliche Eigenschaften, Erzählstrategien, kompositorische Prinzipien in den Mittelpunkt der Betrachtung“ (ebd., S. 292). Hier bilden alltagsnahe oder realistische Darstellungen das eine Ende eines Kontinuums, wenig alltagsnahe und stärker artifizielle Darstellungsformen das andere (vgl. Nickel-Bacon 2003, S. 10). Für die beiden nachgeordneten Perspektiven gilt, dass die jeweiligen Pole wirklichkeitsnah/-fern und alltagsnah/-fern als Fiktionalitäts- bzw. Realitätssignale dienen. Dabei sind unmögliche, irrealer Textbestandteile und artifizielle, alltagsferne Darstellungsformen recht zuverlässige Indikatoren für die Fiktionalität eines Textes. Wirklichkeitsnahe Inhalte und alltagsnahe Darstellungen dagegen können nicht ohne Beachtung der pragmatischen Perspektive als Belege für die Nichtfiktionalität eines Textes verwendet werden.

Fiktionsverständnis befähigt den Leser, Fiktionalitäts- oder Realitätssignale unter allen drei Perspektiven wahrzunehmen und die darauf aufbauende Einschätzung des fiktionalen Status als Basis einer ko-intentionalen Rezeption zu

⁵² Traditionell unterscheidet man dichotom zwischen Fiktionalität und Nichtfiktionalität eines Medienproduktes. Auf Grund der neusten Entwicklungen im Bereich des Fernsehens (s. o.) lässt sich eine solche dichotome Unterscheidung in Zukunft vermutlich nicht aufrechterhalten, sodass auch unter dieser Perspektive von zwei Polen eines Kontinuums ausgegangen werden muss, bei denen der Anteil Fiktion/ Nichtfiktion jeweils im konkreten Fall zu bestimmen ist.

nutzen. Solche produktseitigen Signale zu erkennen, erfordert zum einen literarisches Wissen. So muss der Leser unter pragmatischer Perspektive entsprechende Gattungsbezeichnungen als solche erkennen und richtig einordnen können; unter der Perspektive der Darstellung benötigt er (implizites) Wissen über Erzählstrategien oder konventionalisierte Darstellungsformen. Zum anderen erfordert die ko-intentionale Einschätzung eines Medienproduktes besonders unter semantisch-inhaltlicher Perspektive Weltwissen, um die Wirklichkeitsferne oder -nähe des Dargestellten, seien es Eigenschaften der Umwelt, menschliche Verhaltens- oder Denkweisen (vgl. Schreier, Appel 2002, S. 233f.) zu analysieren. Fiktionsverständnis bedeutet außerdem, dass der Leser über die Möglichkeit des „Als-ob-Verhaltens“ verfügt. Wenn er bei der Interpretation der entsprechenden Signale zur Einschätzung kommt, dass es sich um einen fiktionalen Text handelt, kann er die Erwartung an die Wirklichkeitsentsprechung suspendieren und ist bereit, einen Fiktionsvertrag einzugehen und damit dem Text einen „Als-ob-Status“ zuzuschreiben. Das Attribut „basal“ weist bei dieser Teilkompetenz darauf hin, dass es hier nicht um ein differenziertes Fiktionalitätskonzept geht, das zum souveränen und kritischen Umgang mit den modernen Medien befähigt, sondern dass es hier um die Grundlage eines solchen Konzeptes geht, bei dem Schüler in der Lage sind, deutlich markierte Fiktions-signale wahrzunehmen und im Sinne einer ko-intentionalen Rezeption die Bereitschaft aufbringen, sich auf einen Fiktionsvertrag einzulassen.

Zur Entwicklung des basalen Fiktionsverständnisses liegen verschiedene empirische Befunde vor. Die meisten Studien verweisen zunächst auf Piagets grundlegende Forschungen im Bereich der Entwicklung der kindlichen Kognition. Piaget geht davon aus, dass Kinder bis etwa zum Alter von 7 bis 8 Jahren über mehrere Wirklichkeitskonzepte verfügen, die nicht hierarchisiert sind (vgl. Spinner 1993; Rosebrock 2001). Erst im Laufe der Grundschulzeit lernen sie, diese Wirklichkeitskonzepte „nach Geltung zu staffeln und miteinander in Einklang zu bringen und so das kulturell gültige Wirklichkeitskonzept, das Alternativen ausschließt, zu erwerben“ (Rosebrock 2001, S. 54f.).

Hurrelmann hat die Verarbeitung von fiktionalen Texten bei Kindern am Ende der Grundschulzeit untersucht und kommt zum Schluss, dass sich die Kategorisierung von fiktionalen Texten in dieser Zeit in einem Umbruch befindet. Die Kinder untersuchen den fiktionalen Status eines Textes anhand semantischer Kriterien, indem sie den Inhalt des Textes mit der Wirklichkeit vergleichen. Einige Kinder gehen dabei noch davon aus, dass es sich bei den verwendeten literarischen Texten um Wirklichkeitsberichte handelt, denen ein Autor zum besseren Verständnis und zur besseren Unterhaltung noch etwas beigelegt hat. Die meisten Kinder jedoch gehen nicht mehr von einem ausgearbeiteten Wirklichkeitsbericht aus, sondern von einer „Geschichtenerzählung“ (Hurrelmann 1978, S. 419), die auf einem wahren Kern aufbaut und der Unterhaltung dient. Damit verfügen sie zwar noch nicht über ein adäquates Fiktionsverständnis, aber sie haben einen Wechsel in der Gewichtung des „erfundenen“ Anteils vollzogen

und damit einen Schritt auf dem Weg zu einem umfassenden Fiktionsverständnis gemacht. Diesen Schritt scheinen die Schüler in der Untersuchung von Kreft (1984) tendenziell später zu machen. In den analysierten Gesprächen zu Peter Hacks' *Der Bär auf dem Försterball* lehnen die Schüler der 4. Klasse den Text als unrealistisch ab. Das dürfte dem Rezeptionsmuster des ausgearbeiteten Wirklichkeitsberichtes entsprechen, bei dem der Ausgestaltung durch den Autor Grenzen gesetzt sind. Auch in der 7. Klasse vergleichen die Schüler weiterhin den Text mit der Wirklichkeit, dabei werden die Abweichungen aber als Teil eines Märchens oder einer Fabel akzeptiert, damit haben diese Schüler den Schritt zu einer „Geschichtenerzählung“ vollzogen. Noch eine Entwicklungsstufe weiter sind die untersuchten Schüler der 10. Klasse: Sie vergleichen den Text nicht mehr mit der Wirklichkeit, sondern übertragen ihn auf diese und suchen nach strukturellen Ähnlichkeiten (vgl. Kreft 1984, S. 22ff.).

Sogar über die Entwicklung des Fiktionsverständnisses speziell bei Förderschülerinnen und -schülern liegt eine kleine empirische Untersuchung vor. Herzog und Grünke (2005) haben die Fähigkeit zur Unterscheidung von Realität und Fiktion von Kindern mit Lernbehinderung untersucht. Sie kommen bei einer sehr kleinen Stichprobe von 7 bis 8 Jahre alten Förderschülern zum Schluss, dass diese Realität und Fiktion im Fernsehen schlechter unterscheiden können als gleichaltrige Grundschulkinder. Bei genauer Betrachtung stellt sich allerdings heraus, dass diese Studie für das Fiktionalitätskonzept dieser Kinder wenig aussagekräftig ist, da sich die Items des Tests nicht auf Fragen der Fiktionalität, sondern auf solche der Medialität beziehen, etwa wenn die Kinder gefragt werden, ob Samson aus der Sesamstraße sie hören könnte, wenn sie an den Fernseher klopfen würden (vgl. Herzog, Grünke 2005, S. 383). Auch Crain teilt die Befürchtung, dass Förderschüler über ein gering ausgeprägtes Fiktionsverständnis verfügen: „Menschen mit einem geringen Grad der Mentalisierung beziehungsweise einer geringen Reflexionsfähigkeit neigen tendenziell eher dazu, die Fiktion als etwas Wirkliches zu erleben“ (Crain 2007, S. 36). Allerdings fügt er keine empirischen Daten an, die diese Annahme stützen könnten.

2.3.4.2 Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen

Die Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen, ist basal und hoch komplex zugleich. Basal deshalb, weil die Entwicklung von Vorstellungen die Grundlage jeglicher Rezeption und deren Versprachlichung die Basis jedes literarischen Gesprächs bildet. Komplex ist besonders die Bildung einer Vorstellung auf der Basis des Textes. In der Kognitionspsychologie existieren dafür verschiedene Konzepte, populär ist besonders jenes des „mental Modells“ nach Kintsch und van Dijk (vgl. z. B. Schnotz 2001; Rosebrock 2003; Hurrelmann 2002b; Willenberg 2007c). Bei der Vorstellungsbildung entsteht eine Verbindung zwischen dem Text und dem Vor-

wissen des Lesers, die sprachlich vermittelt ist. Besonders an literarischen Texten kann diese Fähigkeit erworben werden, da sie nicht auf die Wirklichkeit verweisen und mit ihnen nur sprachlich vermittelten Situationen, Handlungen und Figuren die Konstruktion innerer Vorstellungen und Bilder herausfordern.

Zentral ist dabei, dass die Verbindung zwischen Text und Vorstellung nicht unmittelbar zugänglich ist, sondern hauptsächlich über Sprache kommunizierbar wird. Wenn es dem (kindlichen) Leser nicht gelingt, seine Vorstellungen zum Text in eine wie auch immer geartete sprachliche Form zu bringen, ist eine Kommunikation zum oder über den Text stark erschwert. Während bei Kleinkindern eine von Lallen begleitete Geste auf eine Bilderbuchseite der angemessene Ausdruck sein kann, nehmen die Anforderungen an die sprachliche Form immer weiter zu. Gerade für Förderschüler dürfte diese Anforderung eine deutliche Herausforderung darstellen, die aber vermutlich nicht ohne Weiteres durch einen anderen Verarbeitungsmodus (malen, gestalten, spielen) adäquat ersetzt werden kann, wie das z. B. Gerhard Haas in seinen Plädoyers für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht behauptet (vgl. Haas 1997). Dazu müssten die Schülerinnen und Schüler über nonverbale Ausdrucksmittel verfügen, die den verbalen ebenbürtig oder überlegen sind, wovon eher nicht auszugehen ist.

In der Literatur wird für das Entwerfen innerer Bilder oder Vorstellungen der Begriff der Imagination verwendet (vgl. z. B. Spinner 1995; Köppert 1997). Möglicherweise würde aber ein neutralerer Begriff den ablaufenden kognitiven Prozessen besser gerecht. Es bleibt fraglich, ob es sich dabei immer um bildliche Vorstellungen handelt, wie der Begriff der Imagination signalisiert. Viel eher ist davon auszugehen, dass in vielen Fällen der Aufwand einer wirklichen Imagination, der Vorstellung eines quasi-realistischen Bildes, zu groß ist – und auch keinerlei Notwendigkeit dazu besteht –, sodass es bei einem abstrakten Aufbau einer mentalen Repräsentation bleibt, die auf Weltwissen beruht und auf Inferenzschlüsse angewiesen ist, aber keine konkreten bildlichen Vorstellungen enthält. Spinner selbst beklagt, dass mit zunehmender Entwicklung des literarischen Verstehens ein abstrakterer Umgang mit Texten erfolge und dabei die kindliche Intensität der Vorstellungsbildung verloren gehe (vgl. Spinner 1993, S. 64).

Anhand von Äußerungen in Literarischen Unterrichtsgesprächen lässt sich die Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen, nur sehr allgemein darstellen. Wenn nicht aus metakognitiver Sicht die eigene Vorstellung beschreibend oder reflektierend zum Thema gemacht wird, bleibt sie meist implizit und dient so als Grundlage für Interpretations- oder Überzeugungshandlungen. Besser beschreibbar ist diese Fähigkeit, wenn sie in (re-)produzierenden Verarbeitungshandlungen zum Ausdruck kommt, bei denen die Schülerinnen und Schüler den Text auf der Basis ihres mentalen Modells versuchen nach- oder weiterzuerzählen. Eine solche Nacherzählung kann die Handlung des Originaltextes reproduzieren, sie kann angereichert sein mit

imaginativ oder durch Inferenzschlüsse gewonnenen Informationen oder sie kann sich als Weitererzählung so weit vom Text entfernen, dass nur noch eine lose Verknüpfung erkennbar ist.

Zur Entwicklung der Imaginationsfähigkeit, verstanden als Möglichkeit, sprachlich entworfene Wirklichkeitsmodelle nachzuvollziehen, gibt es einige empirisch gestützte Befunde. Sie beruhen hauptsächlich auf der Analyse von Gesprächen zwischen Erwachsenen und Kindern bei der Bilderbuchrezeption (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Wieler 1997, S. 76ff.) oder bei der Gedichtrezeption (vgl. Spinner 1995). Schon Vorschulkinder verfügen über die Fähigkeit zum Nachvollzug von durch Sprache entworfenen Wirklichkeitsmodellen, was sich auch im Fiktionsspiel zeigt, wenn auf Grund von sprachlich gewonnenen Fiktionen komplexe Situationsmodelle entworfen werden (vgl. Andresen 1998). Spinner geht davon aus, dass Kinder sich besonders gut auf die Bildlichkeit literarischer Sprache einlassen können. Ohne eine Trennung zwischen Realität und Fiktion vorzunehmen, entfalten die Kinder in konkreter Weise die im Text angelegten Bilder. Eine Übertragungshandlung kommt dabei noch gar nicht in den Blick, da es jenseits „vom Diktat des erwachsenen Realitätsbewusstseins“ (Spinner 1995, S. 84) keinen Anlass dazu gibt, „das Kind nimmt die imaginäre Welt als gegeben hin“ (ebd., S. 83). Dabei fokussiert es vor allem die äußeren Handlungen, die es als Ausdruck des Inneren wahrnimmt:

Die imaginäre Vorstellungswelt der Kinder ist geschehensorientiert [...]

Das Innere kommt im Äußeren zum Ausdruck und wird dabei in eine lineare Abfolge gebracht. Daß Innenwelten vielschichtig sind, daß es widersprüchliche Gefühle gibt, daß Verschiedenes gleichzeitig im Inneren präsent sein kann, ist Kindern noch wenig bewußt und erschließt sich ihnen erst allmählich im Verlauf des Heranwachsens. (Spinner 1995, S. 93)

Gegen Ende der Grundschulzeit, also etwa mit 10 Jahren, geht die Fähigkeit zur intensiven Imagination allmählich verloren,⁵³ wenn es nicht gelingt, Formen der Literaturbegegnung zu finden, die es auch Jugendlichen und Erwachsenen ermöglichen, sich auf die Bildlichkeit des Textes imaginativ einzulassen (vgl. Spinner 1993, S. 64).

Über die Fähigkeit zur Vorstellungsentwicklung von Förderschülern liegen mit der Studie von Volz (2005) empirisch gestützte Daten vor. Auf Grund der Analyse von Produkten, die im Anschluss an das Vorlesen von Texten entstanden sind, geht Volz davon aus, dass die 10 bis 16 Jahre alten Schülerinnen und Schüler über Imaginationsfähigkeit verfügen. Er zeigt, „dass sie sich durch die Rezeption der Texte zu Vorstellungsbildern anregen lassen und diese darüber

⁵³ Ob es sich dabei tatsächlich um einen Teil literarischer Kompetenz handelt, wird kontrovers diskutiert. Kämper-van den Boogaart (2000) hält es für problematisch, dieses Imaginieren des Kindes als literarische Kompetenz zu bezeichnen, weil sie zunehmend von anderen, differenzierteren Fähigkeiten abgelöst wird.

hinaus in schriftlicher und/oder bildlicher Form zu Papier bringen können“ (ebd., S. 381). Bemerkenswert dabei ist, dass diese Produkte ohne die in vielen Schulen üblichen Maßnahmen zur Inhaltssicherung und -reproduktion entstanden sind.

2.3.4.3 Fähigkeit, mit indirektem und uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen

Die Wahrnehmung und Interpretation der Formen indirekten und uneigentlichen Sprachgebrauchs wie Symbolik, Metaphorik, Parabolik oder Ironie bildet ein zentrales Moment des literarischen Verstehensprozesses. Zwar sind all diese Formen auch in der pragmatischen Alltagskommunikation verbreitet, in literarischen Texten spielen sie aber eine besondere Rolle. Gerade Formen sprachlicher Bildlichkeit, Überdeterminiertheit oder Ambiguität fordern zur Deutung heraus. Sie bewirken beim Rezipienten eine produktive Irritation und tragen so zur Anreicherung des Sinnpotenzials bei.

Im Umgang mit Metaphern und Symbolen gibt es unbestritten drei Fähigkeiten, über die ein Rezipient verfügen muss: Zunächst muss er die Möglichkeit des indirekten oder uneigentlichen Sprachgebrauchs überhaupt erst in Erwägung ziehen. Das „Erfassen der (möglichen) Bildlichkeit sprachlich-literarischer Elemente“ (Kammler 2006c, S. 205) bildet die Grundlage von entsprechenden Deutungsversuchen. Im Gegensatz zu Alltagssprachlich verwendeten Symbolen und Metaphern spielt im Kontext der Literatur nicht nur die übertragene, sondern auch die wörtliche Bedeutung eine Rolle. Literarisches Verstehen ereignet sich in der Auseinandersetzung mit beidem, „der Sinn liegt nun nicht in der übertragenen Bedeutung allein, sondern er entsteht in der Spannung zwischen den Bedeutungsdimensionen“ (Rosebrock 2001, S. 49; vgl. auch Spinner 2006a, S. 11f.).

Hat der Rezipient die Bildlichkeit einer Textstelle erfasst, kann er entweder *analogisieren*, also Symbole oder Metaphern mit einem ähnlichen Beispiel in Verbindung bringen, oder *generalisieren*, indem er indirekt oder uneigentlich verwendete Sprache in allgemeine Begriffe zu fassen versucht. In welcher Reihenfolge die beiden Fähigkeiten erworben werden und wie ihr Verhältnis zueinander ist, ist allerdings unklar. Während Spinner (1993) sich auf Forschungen von Applebee und Svensson beruft und davon ausgeht, dass Kinder indirekten und uneigentlichen Sprachgebrauch erst wörtlich verstehen, dann analoge Beispiele finden und schlussendlich in der Lage sein sollten zu generalisieren, kritisiert Zabka dieses Stufenmodell und behauptet vielmehr: „Wer Metaphern und Symbole analogisch versteht, rezipiert sie [...] in den meisten Fällen niveauvoller als jemand, der ihre Bedeutung auf bereits bekannte Begriffe bringt“ (Zabka 2004b, S. 253). Er geht davon aus, dass „die Bildung eines Allgemeinbegriffs, so angemessen er auch sei, dem Verständnis von Literatur nur bedingt

dient“ und dass die Generalisierung „eine Vorstufe zur Bestimmung besonderer Ähnlichkeiten“ (ebd., S. 250) darstellt.

In seinen Ausführungen zum *Symbolverstehen als literarische[r] Rezeptionskompetenz* nennt Kammler (2006c) weitere Aspekte, die für einen angemessenen Umgang mit sprachlicher Bildlichkeit notwendig sind, wie die Fähigkeit, Deutungshypothesen von Symbolen im Hinblick auf den Gesamttext und in Bezug auf den historischen Kontext zu überprüfen, oder die Kenntnis entsprechender Fachbegriffe (vgl. ebd., S. 203). Da dies bereits elaborierte Fähigkeiten sind, die dem Literaturanfänger noch nicht zur Verfügung stehen, werden sie für die vorliegende Untersuchung nicht explizit berücksichtigt.

Nicht vernachlässigt werden soll dagegen die Aufforderung zur Reflexion des Deutungsspielraumes literarischer Bildlichkeit, verbunden mit der Warnung vor „willkürlicher, spekulativer Symboldeutung“ (Spinner 2006a, S. 12). Wie für das literarische Verstehen überhaupt (vgl. Kapitel 2.2.1.1) gilt auch für das Verstehen uneigentlichen und indirekten Sprachgebrauchs im Literarischen Unterrichtsgespräch, dass der Rezipient sich über *Deutungsmöglichkeiten* dem Text und seiner Bildlichkeit anzunähern versucht. Als Korrektive dienen auch hier der Text und seine (Wirkungs-)Geschichte sowie die Beiträge der anderen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer (vgl. Kammler 2006c; Spinner 2006a).

Zur Entwicklung des Symbol- und Metaphernverstehens – darauf beschränken sich die folgenden Ausführungen – liegen umfangreiche Untersuchungen aus verschiedenen Disziplinen vor: einerseits eher entwicklungspsychologisch orientierte Arbeiten der 70er- und 80er-Jahre (zusammenfassend vgl. Spinner 1993; Zabka 2004b), andererseits aktuelle Untersuchungen aus den Bereichen Literaturdidaktik (z. B. Pieper 2004; Kammler 2006c), Kognitive Linguistik (z. B. Skirl, Schwarz-Friesel 2007) und Medienpsychologie (z. B. Ohler u. a. 2008). Nur wenige Untersuchungen beschäftigen sich dabei explizit mit symbolischem und metaphorischem Sprachgebrauch im Kontext von Literatur. Meist wird das Symbol- und Metaphernverstehen in Alltagssprachlichen Kontexten oder mit Sprichwörtern überprüft. Das (intuitive) Verstehen von indirektem und uneigentlichem Sprachgebrauch ist aber stark vom verwendeten Kontext und von der Komplexität und Konventionalität der verwendeten Metaphern und Symbole abhängig, sodass Forschungsergebnisse nur bedingt übertragbar sind.

Die Befunde zur Entwicklung des Verstehens uneigentlichen und indirekten Sprachgebrauchs sind uneinheitlich. Es existieren viele unterschiedliche Angaben, mit welchem Alter welche Fähigkeiten tendenziell zu erwarten sind (bes. Spinner 1993, S. 58-60). Angesichts der großen interindividuellen Unterschiede, die nur die Abbildung von Tendenzen zulassen, und der unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkte der verschiedenen Forschungsprojekte erscheint es wenig sinnvoll, genaue Altersangaben zum Maßstab zu machen. Es lässt sich aber festhalten, dass Kinder bereits im Vorschulalter metaphorischen und symbolischen Sprachgebrauch intuitiv erkennen, wenn er in Kontexte eingebettet ist

und die Metaphern nicht zu komplex sind. Diese Fähigkeit entwickeln sie im Laufe ihrer Schulzeit immer weiter. Zwischen 10 und 15 Jahren lernen die Kinder Metaphern oder Symbole zu erklären, indem sie Analogien finden oder diese auf allgemeine Begriffe bringen. In dieser Zeit entwickelt sich auch die Fähigkeit, Texte nicht mehr nur wörtlich zu verstehen, sondern eine bildliche oder symbolische Lesart in Betracht zu ziehen. Dass sich diese Fähigkeiten erst nach der Grundschule entwickeln, führt Köster nicht nur auf die Entwicklung der kindlichen Kognition zurück, sondern auch auf die vorherrschende Lektürerpraxis in der Grundschule. Sie gibt zu Bedenken, dass von den Grundschülerinnen und -schülern im Unterricht nur selten transferierendes Lesen erwartet wird, da die Umgangsformen mit Sachtexten und literarischen Texten ähnlich sind.⁵⁴ Das könnte dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar Übertragungen leisten könnten, dies aber nicht tun, weil sie noch nicht gelernt haben, dass dies eine zentrale Fähigkeit im Umgang mit literarischen Texten ist (vgl. Köster 2006).

2.3.4.4 Fähigkeit, Texte zu interpretieren

Das „Vorherrschen der Konnotation“ (Link 2004, S. 25) ist ein Strukturmerkmal literarischer Texte. Die Mehrdeutigkeit bildet „eine Art Rätsel“ (ebd., S. 26), das dem Leser nicht nur die Möglichkeit der Interpretation bietet, sondern sie von ihm verlangt. Im Zentrum literarischer Kommunikation steht damit nicht die möglichst eindeutige Bedeutungszuweisung wie in pragmatischen Kommunikationssituationen, sondern die Annäherung an den deutungsbedürftigen Text durch den Vorgang des Interpretierens, durch den Bedeutung erst entsteht (vgl. Pieper 2005; Scheffer 1995). Interpretation ist ein sozialer Prozess, Bedeutung kann dem Text nicht entnommen werden, sondern muss vom Rezipienten konstruiert und mit seiner sozialen Umgebung ausgehandelt werden. Zabka (2003) konturiert vier Funktionen, die das Interpretieren im sozialen Kontext haben kann: Es kann das eigene Verstehen ausdrücken (expressives Interpretieren), es kann behaupten, wie der Text zu verstehen ist oder verstanden werden kann (behauptendes Interpretieren) oder es kann den Text dem Gegenüber erklären (erklärendes Interpretieren). Und schließlich kann die Angemessenheit einer Interpretation nur intersubjektiv validiert werden, indem der Interpret versucht, seine Interpretation für andere nachvollziehbar und plausibel zu machen (erörterndes Interpretieren). Dabei ist die Polyvalenz literarischer Texte nicht mit Beliebigkeit in der Textdeutung zu verwechseln, die Materialität des Textes und die Tradition seiner Rezeption stecken einen Textdeutungsrahmen ab.

Um die verschiedenen Funktionen der Interpretation zu realisieren, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst lernen, was „Interpretieren“ überhaupt bedeutet. Im Folgenden sollen einige Befunde dargestellt werden, die Spinner

⁵⁴ Zu diesem Ergebnis kommt auch die Untersuchung von Volz (2005), vgl. auch Kap. 2.1.2.

(1993) in seinem Forschungsüberblick zum literarischen Verstehen zusammengetragen hat, und ein Blick auf die Subskala *Textbezogenes Interpretieren* bei PISA (vgl. Artelt u. a. 2001) geworfen werden. Sowohl bei PISA als auch bei den älteren Untersuchungen, auf die sich Spinner beruft, wird Interpretationsfähigkeit als „Erkennen eines Hauptthemas oder eines Hauptgedankens“ operationalisiert – für die Interpretation literarischer Texte eine höchst unbefriedigende Situation. Nach diesen Untersuchungen sind die meisten Kinder bereits im Vorschulalter in der Lage, das Hauptthema eines Textes zu identifizieren, wenn man sie gezielt danach fragt (vgl. Spinner 1993, S. 57). Im Laufe der Grundschulzeit erweitert sich diese Fähigkeit, bis die Schüler etwa ab 11 Jahren in der Lage seien, „auch den Sinn eines Textes in verallgemeinernder Begrifflichkeit zum Ausdruck zu bringen“ (Spinner 1993, S. 58). Solche Angaben berücksichtigen offenbar eher gute Leser, denn die PISA-Ergebnisse zeichnen ein anderes Bild. Etwa 10% der 15-jährigen Schüler sind überhaupt nicht in der Lage, einen auffälligen und wiederholt vorgebrachten Hauptgedanken eines Textes zu erkennen, weitere 13% erreichen zumindest diese erste Kompetenzstufe (vgl. Artelt u. a. 2001, S. 103f.). Das bedeutet, dass etwa ein Viertel der Jugendlichen nicht über elaboriertere Fähigkeiten zum Erkennen eines Hauptgedankens verfügt als Kinder im Vorschulalter. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass PISA die Lesekompetenz testet und nicht das Hörverstehen, das bei Untersuchungen im Vorschulalter gezwungenermaßen im Fokus steht.

Einen anderen Schwerpunkt dagegen verfolgt Köster. Für sie bedeutet die Stufe der Interpretation nicht nur das Erkennen eines Hauptgedankens. Sie definiert das Interpretieren als „Erkennung von Sinn“ (Köster 2006, S. 54) und sieht darin eine Transferleistung, bei der die Schüler „eine *symbolische Lesart* entwickeln oder akzeptieren“ (ebd., S. 57). Dem voraus gehen Fähigkeiten zur lokalen Informationsentnahme, die Herstellung globaler Kohärenz und das Erkennen textinterner Bewertungen. Ihren Untersuchungen zufolge sind etwa ein Drittel der Viertklässler in der Lage, eine solche symbolische Lesart des Textes zu leisten. Anstatt diesen Befund wie Spinner (1993) mit der noch nicht ausgereiften kognitiven Entwicklung zu begründen, weist Köster darauf hin, dass möglicherweise auch institutionelle Faktoren eine Rolle spielen: Von Grundschüler werden im Regelfall keine übertragenden Deutungen erwartet und somit auch keine Aufgaben gestellt, die ein solches Verstehen anbahnen könnten.

2.3.4.5 Fähigkeit, intertextuelle oder intermediale Bezüge herzustellen

Als literarische Rezeptionsfähigkeit modelliert, geht es beim Stichwort Intertextualität hier nicht um einen weiten Intertextualitätsbegriff mit all seinen literaturtheoretischen Implikationen wie ihn beispielsweise Kristeva vertritt (vgl. Geisenhanslüke 2004), sondern um Intertextualität im engen Sinne, um Bezüge zwischen Texten. „Die literarischen Texte nehmen gezielt – teils in Form offener Zitate, teils in Form versteckter Anspielungen – Bezug auf literarische

Vorbilder, gestalten sie nach, formen sie um und schaffen mit diesen Elementen den neuen Text“ (Härle 2006, S. 22).

Die Fähigkeit, solche intertextuellen (oder in Bezug auf andere Medien: intermedialen) Verweise aufzuspüren und einen Bezug herzustellen, erfordert literarische Erfahrung und literarisches Wissen, über das Literaturnovizen erst in Anfängen verfügen. Bevor Leserinnen und Leser in der Lage sind, markierte oder sogar versteckte intertextuelle Bezüge wahrzunehmen und ihnen nachzugehen, müssen sie lernen, einen neuen Text nicht als Einzelwerk zu sehen, sondern ihn in den Kontext der bisher gelesenen, gesehenen oder gehörten Texte stellen. Das geschieht vermutlich zunächst mit der Herstellung von Analogie- oder Differenzbeziehungen zu anderen Texten. Es ist anzunehmen, dass die Kinder beispielsweise einzelne Motive oder den Aufbau der Narration mit bereits bekannten Texten vergleichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen und verschiedene Texte im Abwägen gegeneinander bewerten. Das dürfte dazu beitragen, dass sie lernen, literarische Texte als eine eigene Klasse von Texten wahrzunehmen, die sich von pragmatischen Texten unterscheiden. Die Herstellung einer solchen Beziehung von literarischen Texten untereinander muss über die Grenzen der unterschiedlichen Medien und Darstellungsarten hinweg erfolgen, was vermutlich für Kinder aus schriftfernen Lebenswelten eine zusätzliche Schwierigkeit darstellt, da sich ihre Medienwelt nicht entlang der Linie literarisch vs. pragmatisch scheidet, sondern entlang der Darstellungsmittel schriftlich vs. audiovisuell.

2.3.4.6 Fähigkeit, Texte oder Textteile zu bewerten oder zu beurteilen

Texte zu beurteilen oder zu bewerten ist eine Fähigkeit, die in Theorie und Praxis des Deutschunterrichts eine große Rolle spielt. Sie findet sich gleichsam in Modellen zur Lese- oder literarischen Kompetenz und in Darstellungen, die sich mit den Zielsetzungen des Deutschunterrichts befassen. Auch die PISA-Studie weist im Bereich Lesekompetenz eine Subskala mit dem Titel „Reflektieren und Bewerten“ aus (vgl. Artelt u. a. 2001). Es handelt sich dabei um die Fähigkeit der kritischen Textreflexion auf der Basis von Verknüpfungen zwischen dem Text und allgemeinem oder formalem Wissen in unterschiedlicher Komplexität. In Hinblick auf literarische Rezeptionskompetenz erscheint eine solche Betrachtung nicht ausreichend, in diesem Modell fehlen Bewertungsentscheidungen auf Grund des ästhetischen und emotionalen Erlebens. Es ist somit wenig sinnvoll, die PISA-Kompetenzstufen dieser Subskala zum Maßstab für literarische Rezeptionskompetenz zu machen, denn eine „spezifische Kompetenz literarischen Verstehens ist die Reflexion und Beurteilung der Textgestaltung in Bezug auf die emotionale Textverarbeitung, auf das ästhetische Gefallen und Missfallen“ (Zabka 2006, S. 83).

Dies ist ein Aspekt, den Kinder vermutlich schon früh erwerben, indem sie intuitiv Texte unterteilen in solche, die ihnen gefallen und solche, die ihnen

nicht gefallen, beispielsweise weil sie ihnen Angst machen. Komplexere Bewertungen des Textes dagegen sind zunehmend voraussetzungsreich. Um die Urteils- und Bewertungsfähigkeit auszubilden, ist es notwendig, über ein inneres Raster zur Beurteilung und Bewertung von Texten zu verfügen. Diese inneren Maßstäbe bleiben entweder implizit oder sie werden vom Leser als Begründungszusammenhänge explizit eingebracht. Je komplexer die Beurteilungen und Bewertungen sind und je mehr sie sich von persönlichen Geschmacksurteilen entfernen, desto stärker muss der Rezipient in der Lage sein, sich vom Text zu distanzieren, seine persönliche Verstrickung mit dem Text zu lösen und subjektive oder manchmal möglicherweise auch objektive Kriterien anzuwenden.

Die Bewertungen oder Beurteilungen eines Textes oder Textteils können in unterschiedlichen Formen realisiert werden. So können sie als Ausdruck persönlichen Empfindens oder einer persönlichen Einschätzung in Ich-Form formuliert sein. Sie können aber auch dem Text als Eigenschaft zugeschrieben werden. Urteile und Bewertungen können sich auf unterschiedliche Aspekte des Textes richten. Sie können den Inhalt eines Textes, seine Form oder seine Intention in den Fokus nehmen oder sie können sich auf die emotionale und ästhetische Textwahrnehmung beziehen.

2.3.4.7 Fähigkeit zum Fremdverstehen

Heute wird Fremdverstehen vor allem im Zusammenhang mit dem interkulturellen Dialog verwendet. Hier soll der Terminus aber offener verstanden werden, einer Empfehlung von Grzesik folgend: „Für den Deutschunterricht aber empfiehlt es sich, immer dann von Fremdverstehen zu sprechen, wenn es um das Verstehen jedes anderen Menschen und seiner Welt geht. [...] Es tritt nicht nur gegenüber realen Personen, sondern auch bei fiktionalen Figuren auf“ (Grzesik 1989, S. 7). Grzesik versucht, das Fremdverstehen in Operationen aufzugliedern. Er betont, dass sich das Fremde nicht nur über den Vergleich in der Differenz erschließt, sondern zuallererst einen komplexen Konstruktionsvorgang darstellt. Der Leser muss auf Grund der Textinformation und seines Weltwissens Sinnzusammenhänge bei fremden Personen, hier bei literarischen Figuren, konstruieren. Ein Vorgang, der immer von – positiven, neutralen oder negativen – Emotionen begleitet ist. Erst dann erfolgt die anspruchsvolle Tätigkeit, das Fremde mit dem Eigenen zu vergleichen und eine Stellungnahme als explizite Wertung abzugeben. Dabei besteht „[d]ie eigentliche Leistung des Fremdverstehens [...] darin, das Fremde auszuhalten, und nicht, es sich einzuverleiben durch Übernahme in das Eigene“ (Grzesik 1989, S. 16).

Wie lässt sich Fremdverstehen näher beschreiben? Fremdverstehen beinhaltet zum einen die Fähigkeit, Emotionen literarischer Figuren zu erkennen. Im Gegensatz zum Begriff der Empathie, der neben dem Erkennen eines Gefühls eine wie auch immer geartete emotionale Beteiligung beim Lesen vorsieht (vgl. z. B. Hurrelmann 2003b; Maiwald 1999; Schön 1995), soll es hier nur um Emotions-

verstehen (vgl. Spinner 1993), also das Erkennen innerer Bewegungen gehen. Empathie im Sinne von Mitfühlen oder Anteilnahme bei literarischen Figuren ist nicht überprüfbar (vgl. Köster 2006, S. 62) und Empathiefähigkeit ist keine spezifisch literarische Rezeptionskompetenz; die Fähigkeit, Emotionen fiktiver – und nur sprachlich vermittelter – Figuren nachzuvollziehen dagegen schon. Oft wird in literaturdidaktischen Publikationen mit dieser Fähigkeit der Begriff der „Identifikation“ verbunden. Die sehr heterogene Begriffsverwendung in den unterschiedlichsten Theoriekontexten legt es aber nahe, diesen Begriff nur zurückhaltend zu verwenden (vgl. Hurrelmann 2003b, S. 8f.). Zudem ist damit meist (wie beim Begriff der Empathie) eine emotionale Reaktion auf Literatur verbunden, die bei dieser Fähigkeit hier nicht intendiert ist.

Zum anderen spielt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beim Fremdverstehen eine zentrale Rolle. Der Leser muss Motive, Absichten, Handlungen, Pläne oder Ziele literarischer Figuren nachvollziehen, um zu angemessenen Deutungshypothesen zu kommen. Somit entwickelt sich Fremdverstehen in Bezug auf literarische Figuren besonders durch die Überwindung von Egozentrismus und ist eng mit der zunehmenden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Allgemeinen verbunden. Dies lässt es gerechtfertigt erscheinen, ein allgemeinspsychologisches Modell zur Untersuchung dieser Entwicklung heranzuziehen (vgl. Spinner 1989). In der Literaturdidaktik wird dazu immer wieder auf das Stufenmodell zur Entwicklung der Perspektivendifferenzierung von Selman zurückgegriffen (vgl. bes. Andringa 1987; Spinner 1993, 1995). Andringa unterscheidet angelehnt an Selman Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme:

- a) Egozentrische Perspektivenübernahme:
Der Figur werden die eigenen Denk- und Wahrnehmungsschemata unterstellt.
- b) Einseitige Perspektivenübernahme:
Es wird erkannt, dass Figuren eine eigene Perspektive haben, in Bezug auf den Text wird eine Perspektive eingenommen, ohne die anderen zu berücksichtigen.
- c) Mehrfache, nicht koordinierte Perspektivenübernahme:
Es können mehrere Perspektiven erkannt werden, sie werden nacheinander eingenommen und können aber nicht in Beziehung gebracht werden.
- d) Koordinierte Perspektivenübernahme:
Verschiedene Standpunkte können simultan berücksichtigt und zueinander in Beziehung gebracht werden. Ihre wechselseitige Abhängigkeit wird erkannt.
- e) Perspektivenintegration:
Auf dieser Stufe wird erkannt, dass das Verhalten der Personen und ihre Motive in einen weiteren Kontext (sozial, politisch, gesellschaftlich) einge-

bettet sind. Sie können unter normativer Perspektive betrachtet und interpretiert werden.

(vgl. Andringa 1987)

Der Besonderheit literarischer Texte mit ihrer zusätzlichen Perspektivierung durch den Erzähler versucht Andringa gerecht zu werden, indem sie das Schema um weitere Stufen ergänzt, die auch die Wahrnehmung der Erzählperspektive und die Wahrnehmung von Indirektheit und Aufbau berücksichtigen.

Über die Entwicklung von Fremdverstehen als kognitive Fähigkeit liegen Angaben aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen vor. Dabei wird immer wieder betont, dass gelingende Prozesse des Fremdverstehens stark vom literarischen Text selbst abhängen (vgl. Spinner 1989, 2006b; Rupp, Heyer, Bonholt 2004). Das Alteritätspotenzial, das der Text für das lesende Subjekt bereithält und das sich in der „Nähe bzw. Distanz zur eigenen Erfahrungswelt, Komplexität der inneren psychischen Struktur einer Figur, Nachvollziehbarkeit der äußeren Situation“ (Spinner 1989, S. 21) oder in der Art der Gestaltung der Figurenperspektive niederschlägt, hat entscheidenden Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen von Emotionsverstehen und Perspektivenübernahme. Trotz dieser Vorbehalte herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass bereits Schulanfänger bei geeigneten Texten in der Lage sind, Handlungen, Absichten und Ziele literarischer Figuren nachzuvollziehen (vgl. Grzesik 1989, S. 14; Spinner 1993, S. 61; Rupp, Heyer, Bonholt 2004, S. 109). Mit zunehmendem Alter sind die Schüler dann in der Lage, komplexere und abstraktere Figurendarstellungen nachzuvollziehen und nicht dargestellte Sinnzusammenhänge mit Hilfe bereits erworbener kognitiver Schemata zu ergänzen (vgl. Grzesik 1989, S. 14; Spinner 1993, S. 61).⁵⁵

Für die Stufen der Perspektivenübernahme nach Selman wird angenommen, dass Kinder sich zu Schulbeginn auf der ersten Stufe bewegen, gegen Ende der Schulzeit die Stufe drei und erst im Jugend- und Erwachsenenalter die Stufe vier erreichen. Dabei ist zu beachten, dass die angegebenen Altersspannen für die einzelnen Stufen jeweils etwa fünf Jahre umfassen und dadurch eine genaue Zuordnung nicht möglich ist (vgl. Selman 1984; Andringa 1987; Spinner 1993, S. 61). Andringa hat die bisher einzige Untersuchung vorgelegt, die sich auf

⁵⁵ Spinner betont dabei immer wieder, dass Fremdverstehen sich erst im Jugendalter richtig ausbilde, da zu-vor das Interesse an der psychischen Innendimension fehlen würde und Kinder sich stärker an der Handlung orientieren würden (vgl. Spinner 1989, S. 19f.; 1993, S. 61; 1995, S. 93). Diese Hypothese lässt sich so pauschal vermutlich nicht aufrecht erhalten. Sie steht etwa im Widerspruch zur starken Psychologisierung, die die Entwicklung im Bereich der Kinderliteratur in den letzten Jahren geprägt hat. Es ist eher zu vermuten, dass unterschiedliche Genres der Kinder- und Jugendliteratur eine Ausdifferenzierung von Leseweisen erfordern und gleichzeitig auch eröffnen.

diese Stufen stützt und die Wahrnehmung fremder Perspektiven in Bezug auf literarische Figuren erforscht. Sie untersuchte mit Hilfe eines Fragebogens die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu Rainer Brambachs „Känsterle“ bei Schülern der 6., 8., 10., 13. Klasse. Ihre Ergebnisse bestätigen in etwa die Angaben von Selman selbst: Die Stufe 0, die egozentrische Perspektivenübernahme kommt in der untersuchten Gruppe nicht mehr vor. Die Stufe 1, die einseitige Perspektivenübernahme, findet sich nur noch vereinzelt bei Schülern der Klasse 6. Auf der nächsten Stufe, der mehrfachen, nicht koordinierten Perspektivenübernahme befinden sich die meisten Sechstklässler. Ab der 8. Klasse dagegen sind die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich in der Lage zur koordinierten Perspektivenübernahme. Dabei zeichnet sich ein Unterschied zwischen den Geschlechtern ab. In der Klasse 8 sind es besonders die Mädchen, die zur Koordination der Perspektiven bereits in der Lage sind.⁵⁶ Die Stufe vier schließlich wird ab der Klasse 10 von einzelnen in Ansätzen realisiert, sie ist aber auch in der 13. Klasse noch nicht voll entwickelt (vgl. Andringa 1987).

Auch für die Entwicklung des Fremdverstehens bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten liegen Befunde vor. „Die für die Entwicklung des Fremdverstehens an den Schüler zu stellenden Ansprüche an Intellekt, Emotionalität und Anstrengungsbereitschaft sind hoch“, hält Grzesik (1989, S. 16) fest. Dies führt wohl bei einigen Autoren dazu, die Möglichkeiten zur Entwicklung des Fremdverstehens bei der genannten Gruppe eher skeptisch einzuschätzen. So geht Scheller (1987) davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bildungsferner Herkunft beim Erfassen der psychischen Dimension eines Textes Schwierigkeiten haben und sich stärker auf die Handlungsdimension stützen. Auf Grund seiner empirischen Untersuchung konstatiert Willenberg sogar, dass das schwächste Sechstel seiner Untersuchungsgruppe – Schüler, die er in der Hauptschule vermutet – nicht erkennen kann, was „hinter den Äußerungen der Figuren an Motiven und Absichten stecken könnte“ (Willenberg 1996, S. 79).

In seiner eigenen Untersuchung dagegen stellt Volz (2005) fest, dass die Schülerinnen und Schüler der Förderschule bei ihren eigenen Produktionen in der Lage sind, die innerpsychische Situation der Handlungsträger zu berücksichtigen, auch wenn die Gestaltung der äußeren im Mittelpunkt steht. Es gelingt ihnen, „die Perspektive einer Figur einzunehmen und dabei die textinternen Bedingungen – den tatsächlichen Kenntnisstand der Figur – zu beachten“ (ebd., S. 382). Wenn man die Interpretationen von Volz in Beziehung setzt zu den Stufen Selmans, kann man davon ausgehen, dass die untersuchten Jugendlichen sich auf Stufe drei befinden und manche schon das Eingebundensein in norma-

⁵⁶ Zu einem ähnlichen Schluss kommen Lange und Willenberg bei der Untersuchung von Verstehenstiefen im Literaturunterricht. Sie stellen fest, dass Mädchen in Klassenstufe 7 u.a. im Bereich „Emotionale Deutung“ höhere Verstehensausprägungen zeigen“ (Lange, Willenberg 1988, S. 154) als Jungen.

tive gesellschaftliche Zusammenhänge berücksichtigen. Allerdings sind ihre Ausführungen häufig bruchstückhaft und die Fähigkeit zum Fremdverstehen muss aus den vorliegenden, wenig elaborierten Statements erschlossen werden. So bleibt eine deutliche Differenz zu den Ausführungen der Schüler in der Untersuchung Andringas bestehen.

2.3.4.8 Fähigkeit, eine individuelle Verbindung zum Text aufzunehmen

Rosebrock definiert literarische Kompetenz normativ als „Fähigkeit, Literatur gewissermaßen traditionsbewußt zu rezipieren, also einen ästhetisch konstruierten Text [...] in seinem kulturellen Kontext zu verstehen“ (Rosebrock 1999, S. 58). Im zweiten Teil der Definition wird deutlich, dass hier der Fokus auf dem Verstehen liegt. Zum Gradmesser literarischer Kompetenz wird die Angemessenheit des Verstehens in Bezug auf kulturell überlieferte Deutungsmuster. Im Literarischen Unterrichtsgespräch wird Verstehen aber als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess gedacht, der prinzipiell sprachlich und vor allem individuell ist (vgl. Härle, Steinbrenner 2003a, 2003b). Literarische Texte lösen durch ihre Sprache häufig starke subjektive und individuelle Assoziationen beim Leser aus. Diese stehen in einem Spannungsverhältnis zum Text mit seiner eigenen Geschichte und Materialität, das den Verstehensprozess befruchten, aber auch behindern kann. Ein angemessener Kompetenzbegriff muss die Individualität des Verstehens berücksichtigen und darf sich nicht einseitig an kulturell etablierten Deutungen orientieren. Die Fähigkeit, eine individuelle Verbindung zum Text aufzunehmen, wird so zu einem wichtigen Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz.

Diese Verbindung mit dem Text kann zunächst quasi ohne emotionale Beteiligung erfolgen und sich darauf beschränken, assoziativ oder explizit eigene Erinnerungen, Gedanken oder Erfahrungen mit dem Text in Beziehung zu bringen, sei es bezüglich seines Inhalts, seiner Form oder seiner Bedeutung. Allerdings weist die Kognitionsforschung darauf hin, dass alles Erinnern mit Emotionen kodiert ist (vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 55; Spitzer 2003, S. 157ff.) und die Literaturpsychologie geht davon aus, dass emotionale Beteiligung unter anderem dadurch zu Stande kommt, dass im Text bestimmte Situationen vorkommen, die kulturell bedingt mit bestimmten Emotionen kodiert sind und damit diese Emotionen im Rezeptionsprozess hervorrufen (vgl. Hurrelmann 2003b; Anz 2006).

Personal auf einen Text zu reagieren dürfte deshalb in den meisten Fällen mit emotionaler Beteiligung verknüpft sein. Emotionale Beteiligung meint „die gefühlsmäßige Reaktion des Lesers auf die Gegebenheiten in der Textwelt“ (Hurrelmann 2003b, S. 8). Diese gestaltet sich in unterschiedlicher Intensität und in unterschiedlichen Formen. Hurrelmann unterscheidet zwischen *Immersion* oder *Präsenzerleben*, das sich auf die „Vertauschung der realen mit der fiktionalen Welt“ (ebd.) bezieht, sowie der *Identifikation* im engeren Sinne als

„Aufhebung der Differenz zwischen der eigenen und einer anderen Person“ (ebd.) und der *Empathie* „als kognitiv gefiltertem Mitfühlen“ (ebd.). Sie lehnt es ab, verschiedene Modi der Identifikation als Stufenfolge zu beschreiben, wie es Schön (1995) vorschlägt. Er geht davon aus, dass Identifikation sich in drei Arten aufteilen lässt, die aufeinander aufbauen: So nennt er zunächst die *Substitution*, bei der die umgebende Welt in der Phantasie gegen die fiktionale vertauscht wird, ohne dass dabei das eigene Selbst verändert wird (vgl. ebd., S. 105). Danach folgt die *Projektion*, bei der den Protagonisten literarischer Texte die eigenen Bedürfnisse und Eigenschaften zugeschrieben werden, der Leser sie „als Hohlform für sein eigenes Selbst benutzt“ (ebd., S. 108). Als kompetenteste Form der Identifikation sieht er schließlich die *Empathie*, bei der fremde Affekte konstruiert und teilweise in das eigene Selbst aufgenommen werden (vgl. ebd., S. 110). Auch Maiwald (1999, S. 128) versucht die verschiedenen Rezeptionsmodi einzuordnen und stellt diese auf einem Kontinuum dar: von Formen stark involvierter Lektüre wie der *Introjektion* über die *Projektion* und *Empathie* (im Sinne des oben beschriebenen Fremdverstehens) zu reflexiven und damit distanzierteren Formen der Lektüre.

Für die Fähigkeit, eine individuelle Verbindung zum Text zu schaffen, scheint an dieser Stelle die Unterscheidung im Grad der emotionalen Beteiligung wichtig zu sein, wie sie oben bereits getroffen wurde. Bei personalen Reaktionen mit emotionaler Beteiligung könnte es im vorliegenden Zusammenhang interessant sein, eine Unterscheidung zu treffen, ob es sich eher um Prozesse der Substitution handelt, bei der die fiktionale Welt in Gedanken an die Stelle der realen tritt oder eher um Projektion, bei der der Leser sich selbst in die Textwelt einbringt (vgl. Maiwald 1999, S. 128; Schön 1995). Mit Hurrelmann (2003b) gehe ich hier aber davon aus, dass sich daraus keine Entwicklungsstufen literarischer Kompetenz generieren lassen und die Verwendung des einen oder anderen stärker vom Text und der personalen und sozialen Rezeptionssituation abhängig ist.

Für die Entwicklung der Fähigkeit, mit dem Text eine individuelle Verbindung zu schaffen, steht am Anfang vermutlich der Bezug von Geschehnissen im Bilderbuch auf das eigene Leben, den Eltern beim Vorlesen herstellen (vgl. Wieler 1997). So erfährt das Kind zum ersten Mal, dass bildlich oder sprachlich kodierte Formen einen Bezug zu seiner eigenen Lebenswelt haben, es wird eingeführt in den kulturellen und sprachlichen Symbolgebrauch. Für den weiteren Verlauf des Erwerbs gehen die meisten Autoren davon aus, dass Kinder zunächst einen naiven, distanzlosen Zugang zu Texten finden und erst allmählich in der Lage sind, aus unterschiedlichen Rezeptionsmodi, wie sie etwa Maiwald (1999) beschreibt, den situations- und textadäquaten Modus auszuwählen. Die gelungene Wahl eines passenden Rezeptionsmodus ist eine der zentralen Aspekte zur Sicherung und Aufrechterhaltung der Lesemotivation (vgl. Pette, Charlton 2002; Hurrelmann 2002b). Aus literaturdidaktischer Perspektive ist hier zu betonen, dass es um eine Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten und

um eine bewusste Auswahl eines Modus geht und nicht um die Überwindung des vermeintlich geringer zu schätzenden emotionalen Zugangs.⁵⁷

2.3.4.9 Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrzunehmen und positiv zu bewerten

Die besondere, gestaltete Sprache literarischer Texte trägt wesentlich zur ästhetischen Wirkung dieser Texte bei. Sie ermöglicht dem Leser einen ästhetischen und damit sinnlichen Zugang zum Text. Dazu bedarf es beim Leser der Entwicklung ästhetischer Sensibilität: Er muss Differenzen zur alltäglichen Zeichenverwendung wahrnehmen, sie mit seiner eigenen bisherigen ästhetischen Erfahrung oder mit der von anderen vergleichen, dann kann er in enger Abstimmung mit theoretischen und ethischen Aspekten zu einem ästhetischen Urteil kommen (vgl. Rupp, Heyer, Bonholt 2004, S. 102ff.). Mit Bezug auf die in der Tradition Kants stehende Auffassung, dass „der Modus, in dem ein Kunstwerk wahrgenommen und aufgefasst werden sollte, die Form ist“ (ebd., S. 103), versteht man in der Literaturdidaktik unter ästhetischer Sensibilität die Entwicklung von Formbewusstsein (vgl. Abraham 1998, S. 33; zur Ästhetik im Deutschunterricht auch Fritzsche 1994a, S. 61ff.). Die Ästhetik eines literarischen Textes wird in diesem Sinne über eine Analyse der Form zugänglich, literarisch-ästhetische Gestaltungsweisen eines Textes können so zum Gegenstand von Interpretations- und Aushandlungsprozessen gemacht werden. Spinner (2006a, S. 9) betont, dass diese Analyseprozesse vom intuitiven Erfassen der klanglichen Wirkung bis zur Textanalyse reichen und nicht zum Formalismus degenerieren dürfen, wie es oft im schulischen Literaturunterricht der Fall ist und in der Literaturdidaktik immer wieder kritisiert wird (vgl. z. B. Abraham 1994, S. 112f.; Maiwald 1999, S. 130f.; Kämper-van den Boogaart 2005). Vielmehr soll bei der Analyse literarischer Formen ihre ästhetische Wirkung reflektiert und erfahren werden.

Über den Erwerb ästhetischer Sensibilität bei Texten bzw. für die Entwicklung von Formbewusstsein liegen meines Wissens keine empirisch gesicherten Daten vor (im weitesten Sinne vgl. Grzesik 1983). Möglicherweise bieten die Ent-

⁵⁷ Die mit der Ausweitung der naiven Lesart hin zu stärker distanzierteren und damit auch analytischeren Formen der Textverarbeitung verbundene Geringschätzung des emotionalen Zugangs durch viele Literaturdidaktiker soll hier nicht weiter erörtert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Subjekt und Textorientierung ist immer wieder Gegenstand literaturdidaktischer Kontroversen, so zum Beispiel bei der Diskussion um Krefts Phasenmodell, das zwar „eine Anfangsphase der ‚bornierten Subjektivität‘ der Schüler akzeptiert“ (Paefgen 2006, S. 44), aber immer deren Überwindung im Blick hat; bei Konzeption eines handlungs- oder produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. z. B. Haas 1997) oder bei der Diskussion um Gespräche im Literaturunterricht (vgl. Kapitel 2.2).

wicklungsprozesse, wie sie im Zusammenhang mit metasprachlichen Fähigkeiten diskutiert werden (vgl. Riegler 2006, S. 93ff.), einen Anhaltspunkt. Schmid-Barkow (1999) diskutiert drei Komponenten der metasprachlichen Entwicklung: die Fähigkeit zur Dekontextualisierung, bei der Kinder lernen, die sprachliche Form losgelöst von der Inhaltsseite zu betrachten, sprachanalytisches Wissen, das die Segmentation sprachlicher Einheiten erlaubt, und Aufgaben- und Problembewusstsein, das die Verwendung der ersten beiden Aspekte steuert. Es ist zu vermuten, dass eine umfassende Sprach- und Stilanalyse literarischer Texte erst dem erfahrenen Leser gelingt. Dagegen können bereits Vorschulkinder erste Erfahrungen mit der ästhetischen Wirkung literarischer Sprache machen. Die in Kinderliedern, Versen und der Kinderliteratur zahlreich vorhandenen einfachen literarischen Formen wie Wiederholungen, Reime oder Reihungen bieten gute Möglichkeiten für Kinder zu lernen, die besondere sprachliche Gestaltung literarischer Texte wahrzunehmen und sie von der alltäglichen Sprachverwendung zu unterscheiden (vgl. Lypp 1984, S. 29f.; Spinner 2006a, S. 9). Dies findet im Vorschulalter vermutlich zunächst intuitiv statt und äußert sich in Formen des Nachahmens, des eigenen Wiederholens oder des Mitsprechens bei der Rezeption kinderliterarischer Texte und Lieder. Die Freude von Kindern an sich wiederholenden sprachlichen Wendungen beispielsweise in Bilderbüchern weist darauf hin, dass solche Zugänge zur ästhetischen Gestaltung von Literatur tatsächlich stattfinden. Möglicherweise gehört die Sensibilität für die Dissimilation literarischer Sprache (vgl. Lypp 1984, S. 29f.) zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen und ist deshalb allen Kindern vertraut (vgl. Härle 2004b, S. 140), sodass auch Bildungsinstitutionen stärker an diesem Punkt anknüpfen könnten, um Bildungsprozesse für *alle* Kinder zu initiieren.

Mit dem Erwerb der Fähigkeit zur Dekontextualisierung und zur Segmentation sprachlicher Einheiten zu Beginn der Grundschulzeit gelingt es den Kindern vermehrt, ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Gestaltung literarischer Texte zu lenken. Ihre Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrzunehmen wird weiter ausgebaut, indem die Kinder zunehmend zu Entdeckungen sprachlicher Art angeregt werden und erste Begriffe für diese Entdeckungen erwerben. Der Begriff „Reim“ dürfte in diesem Zusammenhang einer der ersten Fachbegriffe sein. Eine Erweiterung dieser Fähigkeit erfahren Kinder vermutlich auch in ihren eigenen Produktionen, bei denen sie literarisch erworbene Muster transformieren (vgl. Dehn 2005).

Für Kinder aus literaturfernen Familien stellt sich hier ein Problem, das Maiwald auch für Jugendliche in der gymnasialen Mittelstufe beschreibt: Er spricht von einem „Komplexitätsschock“, der auftreten kann, wenn sich die Schüler „ästhetische Alterität nicht als – auch semantisch – konstitutive Schicht des Textes aneignen, sondern sie vielmehr als (vom Autor sozusagen gehässigerweise errichtete) Verstehensbarriere erleben (und erleiden)“ (Maiwald 1999, S. 130). Das trifft auch für Kinder zu, die bisher keinen Zugang zur Schriftkultur hatten und in der Schule mit Texten konfrontiert werden, deren sprachli-

che Gestaltung ihnen fremd ist – bedingt durch konzeptionelle Schriftlichkeit einerseits und ästhetisch gestaltete Sprache andererseits. Bei ihnen führt die Wahrnehmung einer Differenz zur Alltagssprache vermutlich zunächst zu einer Irritation der Erwartungen an die Sprache des Textes. Die Irritation der gewohnten Wahrnehmungsmuster als Erweiterung und nicht als Überforderung einordnen zu können, ist ein wesentlicher Bestandteil der Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrnehmen und positiv bewerten zu können. Maiwald verweist damit einmal mehr auf die textseitigen Rezeptionsanforderungen, die entscheidenden Anteil daran haben, ob die Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsmuster gelingt oder ob die Alterität so hoch ist, dass es zu einer Überforderung kommen muss.

2.3.4.10 Fähigkeit, mit literarischen Fremdheitserfahrungen umzugehen

Mit der angemessenen Rezeption von (anspruchsvollen) literarischen Texten sind immer wieder Fremdheitserfahrungen verknüpft. Nicht-Verstehen, Irritation, Ambivalenz oder Polyvalenz auszuhalten und sogar für sich nutzbar machen als „Quelle des Sinnentwurfs“ (Härle, Steinbrenner 2003a, S. 155) oder zumindest als Herausforderung und Spannungsmoment zu erleben, ist ein wichtiger Bestandteil literarischer Gespräche und literarischer Rezeptionskompetenz. Die Lektüre literarischer Texte verlangt auf Grund ihrer Bedeutungs Offenheit vom Leser eine „Unsicherheitstoleranz des Verstehens“ (Hurrelmann 2002b, S. 281). Einer Diskrepanzerfahrung wie dem Nicht-Verstehen oder der Irritation wohnt ein Lern- und Bildungspotenzial inne, rückt es doch das „noch nicht Entdeckte, Neue, noch nicht Angeeignete, das als ‚kultureller Rohstoff‘ in das Eigene eingearbeitet werden und dieses weiterentwickeln kann“ (Rupp, Heyer, Bonholt 2004, S. 114), in den Mittelpunkt.

Die Fremdheit eines Textes lässt sich nicht einseitig am Text festmachen, sein Alteritätspotenzial lässt sich nur aus der Diskrepanz zwischen dem Text, dem Vorwissen und der (literarischen) Rezeptionskompetenz des Lesers bestimmen. Maiwald (1999, S. 160ff.) unterscheidet verschiedene Alteritätsparameter: Bei der *propositionalen Alterität* bestimmt die Fremdheit oder Vertrautheit mit der im Text dargestellten Welt (äußerlich und innerlich) die Diskrepanz. Das Vorwissen über Schauplätze und Zeiten spielt dabei eine Rolle, ebenso das Wissen über die im Text dargestellten gesellschaftlichen und psychologischen Konzepte und die eigenen Erfahrungen damit. Die Wahrnehmung *ästhetischer Alterität* ist abhängig von der sprachlichen Artifizierung sowie von der Vertrautheit des Lesers mit Techniken des Erzählens und mit Mechanismen konzeptioneller Schriftlichkeit.

Erfahrungen mit der Fremdheit literarischer Texte ist vermutlich für Kinder eine alltägliche Erfahrung. Sie haben noch wenig Weltwissen und wenig Erfahrung mit Erzähltechniken und Schriftlichkeit, sodass (fast) jeder neue Text ein relativ großes Alteritätspotenzial bereithält. Eingebunden in die Vorlesesituation mit

dem sinnverbürgenden Erwachsenen sind solche Alteritätserfahrungen für das Kind gut zu bewältigen. Die Partner in der sozialen Interaktion verbürgen die Sinnhaftigkeit des gemeinsamen Tuns, die sich aus der Verbindung von persönlicher Nähe und gemeinsamer Lektüre ergibt (vgl. Härle 2004b, S. 142). Mit zunehmender Rezeptionskompetenz ist das Kind zur Sinnstiftung selbst in der Lage. Dabei bildet sich vermutlich diese Fähigkeit zum Umgang mit Fremdheitserfahrungen zurück, wenn sie nicht mit anspruchsvollen und altersadäquaten Texten immer neu herausgefordert wird. Viele Förderschüler verfügen nicht über Erfahrungen in Vorlesesituationen mit sinnverbürgenden Erwachsenen. Sie müssen erst lernen, dass das Nicht-Verstehen Teil des literarischen Rezeptionsprozesses ist. Durch ihre Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und die Versagenserlebnisse in der Regelschule haben viele Förderschüler vermutlich ungünstige Deutungsmuster des Nicht-Verstehens internalisiert. Sie interpretieren das Nicht-Verstehen literarischer Texte als Folge persönlichen Versagens. Diese Deutungsmuster muss der schulische Literaturunterricht aufweichen, indem er den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, positiv besetzte Erfahrungen mit dem Nicht-Verstehen zu machen, beispielsweise indem sie das Nicht-Verstehen als fruchtbare Quelle für Deutungshypothesen kennenlernen.

2.3.4.11 Fähigkeit zur intersubjektiven Verständigung

Im Umgang mit literarischen Texten zielt intersubjektive Verständigung als metakommunikativer Prozess auf die Abgleichung von Auffassungen oder Interpretationen. Im Idealfall ist dies ein produktiver Prozess, der zwar durch die „strukturelle Kopplung mit subjektiven Rezeptionen zur Reduktion der Bedeutungsoffenheit der Texte und zur Vermittlung von kulturell etablierten Mustern der Bedeutungskonstitution“ (Hurrelmann 2002b, S. 279) führen kann, aber die Teilnehmer nicht zur Einigung verpflichtet.

In der Literaturdidaktik wird zur Beschreibung intersubjektiver Verständigung immer wieder auf Habermas und seine *Theorie des kommunikativen Handelns* verwiesen (vgl. Werner 1996, 2004; Zabka 2004a). Zabka führt aus, dass nach Habermas der Prozess der intersubjektiven Verständigung über Literatur wie jede sprachliche Verständigung drei Dimensionen hat:

- a) „Menschen verständigen sich über Gegenstände, denen sie eine objektive Existenz zuschreiben“ (Zabka 2004a, S. 78). Sie gehen davon aus, dass die darüber getroffenen Aussagen wahr oder unwahr sein können. Im Zusammenhang mit literarischen Texten und deren Interpretation bildet demnach die Vorstellung, dass es angemessene und weniger angemessene Deutungen des Textes gibt, die Grundlage für die Verständigung über den Gegenstand Literatur und dessen Interpretation.
- b) „Verständigung erfolgt stets auf der Basis individueller Wahrnehmungen, Empfindungen, Vorstellungen und Überzeugungen, zu denen die einzelnen Sprecher privilegierten Zugang haben“ (Zabka 2004a, S. 78). Bei der Arti-

kulation ihrer Äußerungen können die Sprecher ihr jeweiliges Textverstehen *authentisch* zum Ausdruck bringen. Etliche Untersuchungen (vgl. z.B. Wieler 1989, 1998; Spinner 1992) haben aber gezeigt, dass dies im Literaturunterricht oft nicht der Fall ist.

- c) „Menschen verständigen sich stets im Rahmen von Handlungskonventionen, die intersubjektiv anerkannt oder umstritten sind“ (Zabka 2004a, S. 79). Die dritte Ebene ist mit den anderen beiden verknüpft. Die mit den Handlungskonventionen propagierten Handlungsmaximen steuern das Vorgehen bei der Interpretation und der Verständigung darüber. So bestimmen sie, welche Interpretationsverfahren als angemessen gelten oder wie authentisch sich ein Gesprächsteilnehmer äußert.

Schon Vorschulkindern traut man zu, Kommentare zu Texten abzugeben. Die Fähigkeit zur Kommunikation über Literatur wird in diesem Sinne als „schulunabhängige Basisqualifikation“ (Paefgen 2006, S. 52) angesehen. Paefgen bezeichnet diese Kommentare als unqualifiziert (vgl. ebd.) und markiert damit den Bedarf nach Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten im Unterricht. Bei dieser Weiterentwicklung stehen nach Zabka mindestens zwei Aspekte im Vordergrund, die die Grundlagen für intersubjektive Verständigung im Gespräch bilden:

Nicht nur Textanalyse, Textinterpretation, Aneignung von Kontextwissen und so weiter, sondern auch die Aussprache des individuellen Verstehens und das Eingehen auf andere Positionen müssen im Unterricht erlernt werden. (Zabka 2004a, S. 86)

Die beiden Aspekte bedingen sich gegenseitig. Das Eingehen auf andere Positionen setzt voraus, dass der Sprecher sein Verstehen so artikulieren kann, dass die anderen seinen Ausführungen folgen können. Auf der anderen Seite muss der Hörer in der Lage sein, seine Aufmerksamkeit auf die Äußerungen der anderen Teilnehmer zu richten, und versuchen, sie zu verstehen. Das Spektrum der zu interpretierenden Texte erweitert sich damit: Nicht mehr nur der literarische Text ist interpretationsbedürftig, auch die Äußerungen der anderen Gesprächsteilnehmer müssen vom Einzelnen in seinen Verstehenshorizont eingedrückt werden (vgl. Hölksen 1987), ohne den literarischen Text und die eigene Deutung aus dem Blick zu verlieren. Fritzsche geht davon aus, dass dies jüngeren Schülern noch nicht gelingt. Sie „äußern das, was ihnen durch den Kopf geht, oft ohne Bezug zu vorangegangenen Äußerungen der Mitschüler“ (Fritzsche 1994b, S. 176). Das lasse sich auch bei älteren Schülern feststellen, bei einer Zusammenschau ihrer Beiträge werde aber sichtbar, dass ihre Beiträge Kohärenz aufweisen, indem sie eine eigene Interpretationslinie verfolgen (vgl. ebd.). Gerade im Literaturunterricht an Förderschulen dürften diese Aspekte für die Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellen, bei der sie

auf die Unterstützung durch die Lehrperson im Sinne eines kompetenten Anderen angewiesen sind.⁵⁸

In der Auseinandersetzung mit der fremden Position kann der Gesprächsteilnehmer unterschiedliche Haltungen gegenüber diesem Deutungsvorschlag annehmen. Er kann einer fremden Lesart zustimmen, sie weiterführen und gegebenenfalls seine eigene Position verändern. Die fremde Position kann aber auch abgelehnt und es kann an der eigenen Idee oder Vorstellung festgehalten werden. Als dritte Möglichkeit schließlich kann der einzelne eine fremde Lesart tolerieren und sie als plausible Vorstellung betrachten, der er eine weitere Interpretation oder Kontextualisierung an die Seite stellt. Mit der Beschreibung der Prozesse der Toleranz, Zustimmung oder Ablehnung wird zunächst nur die Ebene des subjektiven Zugangs berücksichtigt. Über die Angemessenheit des jeweiligen Prozesses bezüglich der verhandelten Gegenstände und der dazugehörigen Handlungskonventionen ist damit noch keine Aussage getroffen.

2.4 Fragestellung

Literarische Rezeptionskompetenz meint in diesem Sinne ein Bündel an schriftunabhängigen auf literarische Texte bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Leserin, ein Leser je nach personaler und sozialer Rezeptionssituation und den Rezeptionsanforderungen des Textes zur Rezeption des Textes aktualisieren kann. Es ist anzunehmen, dass auch Förderschülerinnen und Förderschüler über literarische Rezeptionskompetenzen verfügen, die sie beispielsweise in Rahmen ihrer Mediensozialisation erworben haben (vgl. Lypp 1989b, S. 70; Dehn 1999, S. 574). Welche das sind und in welcher Ausprägung die Schüler darüber verfügen, ist bisher kaum bekannt. Es gibt bislang nur eine einzige empirische Untersuchung, die sich mit der literarischen Kompetenz bildungsferner Schülerinnen und Schüler beschäftigt.

Volz (2005) hat neben Interviews zur Lesesozialisation auch Unterrichtsprojekte durchgeführt, in deren Mittelpunkt die Beschreibung literarischer Kompetenz steht. Zu diesem Zweck werden die Schüler in Anschluss an eine Vorlesesituation aufgefordert, produktionsorientierte Verfahren anzuwenden (vgl. ebd., S. 235ff.) oder die abgebrochene Erzählung weiterzuführen (vgl. ebd., S. 320ff.). Anhand der dabei entstandenen Produkte erfolgt eine Analyse der literarischen Kompetenz der 11- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler der Förderschule. Bedingt durch das Vorgehen kommen stärker produktive Kompetenzen in den Blick, aus denen an einigen Stellen Rückschlüsse auf rezeptive literarische Kompetenzen gezogen werden können. Volz (2005, S. 381ff.) stellt fest, dass fast alle Schüler über zwei wesentliche Teilkompetenzen – er spricht von

⁵⁸ Anregungen dazu finden sich zum Beispiel bei Härle (2004a); Fritzsche (1994b, S. 177f.); Zabka (2004a).

Basiskompetenzen für literarische Verstehensprozesse – verfügen: Es ist zum einen die Fähigkeit, sich auf fiktionale Welten einzulassen, und zum anderen die Imaginationsfähigkeit. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, den groben Handlungsverlauf der Erzählung zu verstehen und zwar ohne die weit verbreiteten Verfahren der Inhaltssicherung oder der gemeinsamen Klärung einzelner Wörter. Auch wenn dabei eine Fokussierung auf die äußerlichen spannungsreichen Bestandteile der Erzählung erfolgt, werden die innerpsychischen Vorgänge der literarischen Figuren keineswegs vernachlässigt, wie das in andern Publikationen (z. B. Scheller 1987) angedeutet wird. Vielmehr sind die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage, die Perspektive der Figur einzunehmen, ohne die textinternen Gegebenheiten zu vernachlässigen. Für ihre eigenen Produktionen schließlich greifen die Schülerinnen und Schüler auf medial geprägte Textsorten-Schemata zurück, die sie entsprechend der Ausgangssituation adaptieren. Die Ergebnisse dieser Studie geben einen ersten Einblick in mögliche Dimensionen literarischer Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schüler. Sie kann auf Grund ihrer Anlage aber nur einen kleinen Ausschnitt von literarischer Kompetenz zeigen, der zudem eher produktive Kompetenzen beschreibt. Es fehlen aber noch immer Erkenntnisse über den Rezeptionsprozess und die dabei eingesetzten Kompetenzen.

Die hier vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, diese Lücke zu verkleinern, und erste Hinweise darauf geben, über welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz Förderschülerinnen und -schüler in den Klassen 5 und 6 verfügen. Wie bereits dargestellt, ist das Literarische Unterrichtsgespräch auf Grund seiner Konzeption für den Literaturunterricht an Förderschulen besonders gut geeignet. Es wird deshalb auch als Setting für die Erhebung literarischer Rezeptionskompetenz verwendet. Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragen:

1. Welche der ausgewählten Fähigkeiten und Fertigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz zeigen Schülerinnen und Schüler in Literarischen Unterrichtsgesprächen an der Förderschule?
2. Wie zeigen sich diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Gesprächen?
3. Welches literarische Wissen setzen die Schülerinnen und Schüler in diesen Gesprächen ein?

3 Darstellung der methodischen Vorgehensweise

Im Folgenden möchte ich meine methodologischen Überlegungen und das daraus resultierende methodische Vorgehen darstellen und begründen. Die ausführliche Darlegung ist in erster Linie der Qualitätssicherung verpflichtet, sie soll den Forschungsprozess dokumentieren und ihn transparent und damit nachvollziehbar machen. Wie Mayring (2002, S. 145) betrachtet auch Steinke (1999, 2005) die Dokumentation der Schritte des Forschungsprozesses als verbindliches Hauptkriterium bei der Qualitätskontrolle und als wesentlichen Beitrag zur Sicherung der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 1999, S. 252).⁵⁹ So bedarf es nach Steinke u. a. der Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, ihrer Kontexte, der Transkriptionsregeln und die Aufzeichnung von Entscheidungen und Problemen. Darauf beziehen sich die folgenden Ausführungen, die versuchen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die gewählte sprachliche Form orientiert sich an einem weiteren wichtigen Kriterium qualitativer Forschung: der reflektierten Subjektivität. Der Forschungsprozess ist untrennbar mit der Person der Forscherin verbunden und muss immer wieder vor diesem Hintergrund reflektiert werden, die persönlich gehaltene Darstellung erscheint somit als angemessene Form, die diesen Prozess auf der sprachlichen Ebene spiegelt.

3.1 Design der empirischen Untersuchung

Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, ist es das Ziel der vorliegenden Untersuchung, die literarische Rezeptionskompetenz von Förderschülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen zu beschreiben. In einem ersten Schritt soll hier die Datenerhebung in Literarischen Unterrichtsgesprächen theoretisch hergeleitet und begründet werden, daran schließt sich die Darstellung des Untersuchungsdesigns an.

3.1.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Wahl der Untersuchungsmethoden

Die Erforschung literarischer Rezeptionskompetenz steht vor einem grundsätzlichen Problem, das sie mit anderen Forschungsansätzen teilt, die mentale Strukturen oder Prozesse untersuchen wollen: Der Forschungsgegenstand ist nur mittelbar zugänglich, er kann nur in einem mehrfachen Rekonstruktionsprozess von Dokumenten aus erschlossen werden, in denen sich kognitive Prozesse bzw. deren Versprachlichung manifestieren. In den empirischen Untersuchungen zur Rezeption von Texten kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz, mit denen Daten generiert werden, um diese anschließend zu analysieren. In vielen

⁵⁹ Zu Qualitätsmerkmalen qualitativer Forschung vgl. auch Mayring (2002, Kap. 6); Flick (2002, Kap. 18); Bortz, Döring (2002, S. 326ff. und 335ff.) oder Knapp (2005).

Untersuchungen bilden schriftlich gestellte Aufgaben mit offenen oder geschlossenen Antwortmöglichkeiten, meist im Multiple-Choice-Format, die Analysegrundlage. Die groß angelegten vergleichenden Leistungsmessungen in der Tradition von PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) greifen bevorzugt diese Möglichkeit des Erkenntnisgewinns auf (vgl. z. B. DESI: Beck, Klieme 2007), genauso wie Studien in der Tradition der empirischen Rezeptionsforschung (Heuermann 1981; Hummelsberger 2002).

Immer wieder vorgeschlagen für die Erhebung von Verbaldaten zur literarischen Kompetenz wird das Verfahren des „Lauten Denkens“. Dieses Vorgehen ist Teil des diagnostischen Arsenal der Kognitionspsychologie. Die an der Untersuchung Teilnehmenden werden gebeten zu verbalisieren, was ihnen durch den Kopf geht, während sie eine Aufgabe bearbeiten. Dieses Vorgehen soll simultan oder retrospektiv Zugang zu kognitiven Prozessen ermöglichen (vgl. Schreier 2006c, S. 410). Im deutschsprachigen Raum hat besonders Els Andringa Forschungsergebnisse publiziert, die auf der Methode des „Lauten Denkens“ basieren (vgl. Andringa 1988, 2000, 2001). Dabei hat sie dies mit einer dritten Möglichkeit der Datenerhebung kombiniert: dem Gespräch über Literatur.

Während Andringa ihre Probanden im Zweiergespräch mit einem Forscher über Texte sprechen ließ, wurden in den 80er-Jahren Gespräche zu Peter Hacks' *Der Bär auf dem Försterball* in unterschiedlichen Schulklassen durchgeführt und im Hinblick auf das Textverstehen vielfältig analysiert (vgl. Kreft 1984; Willenberg 1987c). Auch Petra Wieler stellt Gespräche über Literatur in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen zum literarischen Lernen (z. B. Wieler 1989, 2004, 2005).

Bilder und Texte, die während der Rezeption von Texten oder im Anschluss daran entstehen, bilden ebenfalls Rezeptionsdokumente und können als Datenbasis für Analysen dienen (vgl. Schreier 2006c). Bei der Erforschung literarischer Rezeptionskompetenz sind solche Dokumente häufig verbale oder visuelle Eigenproduktionen, die im Rahmen von handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen entstehen (vgl. z. B. Waldt 2003; Volz 2005; Kruse 2007) oder Selbstzeugnisse in Form von Tagebucheintragungen im Anschluss an die Medienrezeption (vgl. z. B. Bertschi-Kaufmann 2000; Bertschi-Kaufmann, Kassis, Sieber 2004).

Welche Form der Datenerhebung für die Beschreibung der literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülern geeignet sein könnte, ergibt sich aus den besonderen Lernbedingungen dieser Schüler (vgl. auch 2.1.1) und dem Erkenntnisinteresse der Studie. Förderschüler verfügen tendenziell über eine relativ geringe Lesekompetenz (vgl. Sodogé, Höffken 2005; Castello 2007, S. 65; Souvignier, Antoniou 2007), die es den meisten vermutlich nicht ermöglicht, anspruchsvolle und ansprechende altersadäquate Texte selbst zu lesen. Um tatsächlich *literarische* Kompetenz und nicht in erster Linie *Lesekompetenz* zu erfassen, ist es notwendig, die Schüler vom Lesen zu entlasten und ihnen den Text und die anschließende Aufgabenstellung mündlich zu präsentieren. Es bieten sich also Verfahren an, bei denen der Text vorgelesen wird und die an-

schließende Bearbeitung nicht auf schriftlich gestellten und ebenso zu beantwortenden Fragen beruht, da die Schüler noch Schwierigkeiten haben, schreibend ihr Verstehen zu explizieren. Weil im Zentrum der Untersuchung Rezeptions- und nicht Produktionskompetenz steht, eignen sich diejenigen Formen weniger, die sich aus produktionsorientierten Aufgabenstellungen ergeben. Die Arbeit mit Lesetagebüchern ist für die Fragestellung ebenfalls weniger ergiebig⁶⁰ als Verfahren, in denen sich die Schüler mündlich äußern können, da die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation bei den meisten Schülern ausgeprägter ist als ihre Schreibkompetenz. Es eignen sich somit eher methodische Vorgehensweisen, die entfaltete Kenntnisse der schriftsprachlichen Kulturtechniken nicht voraussetzen.

Die Entscheidung gegen die Methode des „Lauten Denkens“ und für Literarische Gespräche hat mehrere Gründe. Zum ersten ist das „Laute Denken“ ein sehr anspruchsvolles Verfahren. Es setzt eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion oder zumindest zur Selbstdistanzierung sowie elaborierte Verbalisationsfähigkeit voraus, deren Vorhandensein im vorliegenden Kontext bezweifelt werden darf. Zum zweiten liegt mit dem „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs ein Konzept vor, das für den Literaturunterricht an Förderschulen durch seine Nähe zu Mustern der frühkindlichen Eltern-Kind-Interaktion und seine Gegenstandsangemessenheit besonders geeignet erscheint (vgl. 2.2.2).⁶¹ Und nicht zuletzt besteht bei Literarischen Unterrichtsgesprächen im Gegensatz zum „Lauten Denken“ die Möglichkeit, das Untersuchungssetting sehr unterrichtsnah zu gestalten. Der Kontext Schule mit seinen besonderen Bedingungen wird nicht ausgeblendet, sondern bleibt Bestandteil der Untersuchung. Damit werden einerseits Fremdheitserfahrungen der Kinder vermieden, da ihnen die Unterrichtssituation im Gegensatz zur Laborsituation beim „Lauten Denken“ vertraut ist. Andererseits können die so gewonnenen Einsichten in die literarische Rezeptionskompetenz eine gewisse Relevanz und Plausibilität für den Schulalltag für sich in Anspruch nehmen, da sie nicht unter stark künstlichen Laborbedingungen erhoben wurden, sondern nahe am natürlichen Unterrichtsgeschehen.

⁶⁰ Dass die Arbeit mit Lesetagebüchern in der Förderschule für den Literatur- und Leseunterricht sehr befruchtend sein kann, zeigen eigene Erfahrungen mit freien Lesezeiten. Die Durchsicht der dort erstellten Lesetagebücher zeigt aber auch, dass sie für die vorliegende Fragestellung wenig ergiebig sind (vgl. Wiprächtiger 2006) – im Gegensatz etwa zu Lesetagebüchern von Regelschülern (vgl. vor allem Bertschi-Kaufmann 2000).

⁶¹ Ob das Literarische Unterrichtsgespräch tatsächlich dem Literaturunterricht an Förderschulen in besonderer Weise angemessen ist, ist nicht Thema der vorliegenden Arbeit. Einer solchen Frage müsste beispielsweise im Vergleich mit handlungs- und produktionsorientierten oder textnahen Verfahren nachgegangen werden.

3.1.2 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign sieht die mehrmalige Aufnahme von Verbaldaten in realen Unterrichtssituationen vor, in denen Literarische Unterrichtsgespräche stattfinden. Die Abstände zwischen den einzelnen Unterrichtsbesuchen betragen etwa einen Monat, insgesamt werden pro Klasse sieben Literarische Unterrichtsgespräche aufgenommen. Um die Unterrichtssituation möglichst natürlich zu belassen, unterrichten die beteiligten Lehrpersonen selbst, allerdings mit der Auflage, ein Literarisches Unterrichtsgespräch nach dem „Heidelberger Modell“ (vgl. 2.2.1) zu einem selbst gewählten Text oder zu einem Text aus einer vorgegebenen Textsammlung durchzuführen. Zur Vorbereitung werden die Lehrpersonen geschult, sodass sie auf Wissen und Erfahrungen bezüglich Literarischer Unterrichtsgespräche zurückgreifen können.

Kl.	07/ 05	09/ 05	10/ 05	11/ 05	12/ 05	01/ 06	02/ 06	03/ 06	05/ 06
N	Vorunter- suchung	Fortbildung der Lehrpersonen	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
L			L1	L2	L3	L4	L5	L6	-
O			O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
F			F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
B			B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7

Abb. 6: Übersicht über das Untersuchungsdesign

Die Gespräche werden alle von einem Beobachterteam begleitet, auf Tonträger aufgezeichnet und transkribiert. Mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. 3.3.4) werden die Transkripte ausgewertet und die Ergebnisse unter verschiedenen Perspektiven dargestellt (vgl. Kapitel 4).

Die Praktikabilität des Forschungsdesigns und die damit verbundenen Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns wurden in einer Vorstudie getestet. Dazu führten zwei Lehrpersonen nach einer kurzen Einführung jeweils ein Literarisches Unterrichtsgespräch durch. Die Daten der Vorstudie bildeten einen wichtigen Baustein für die Entwicklung eines Kodierhandbuchs.

3.2 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie⁶²

An der Studie nahmen fünf Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Förderschulen in Baden-Württemberg mit ihren Klassen teil. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, nachdem ich das Projekt an den Schulen vorgestellt hatte. Vor der Zusage informierte ich die interessierten Lehrpersonen über die Zielsetzungen des Projektes, ihren Anteil darin und über den damit voraussichtlich verbundenen Arbeitsaufwand.

Mit dem Einverständnis ihrer Eltern beteiligten sich insgesamt 62 Schüler an der Hauptuntersuchung, davon waren 28 (45%) weiblich und 34 (55%) männlich. Sie besuchten alle eine Förderschule, wie in Baden-Württemberg die Förderschulen für so genannte „lernbehinderte“ Kinder bezeichnet werden. In einer Klasse waren 10 bis 14 Kinder, die sich jeweils etwa zur Hälfte in der 5. und 6. Klasse befanden. Die Altersheterogenität in einigen Klassen (vgl. Abbildung 7) spiegelt die an manchen Förderschulen übliche Praxis wider, Kinder eher nach ihrem Leistungsvermögen in Klassen zusammenzufassen als altersgleiche Kohorten zu bilden.

Klasse / Alter	unter 11	11 - 12	12 - 13	13 - 14	über 14	insgesamt
Nadler 5/6	-	3	8	2	1	14
Linder 6	1	-	5	4	-	10
Ortis 5	-	10	2	-	-	12
Fleck 5/6	-	1	5	5	2	13
Blanck 5	-	12	1	-	-	13
insgesamt	1	26	21	11	3	62

Abb. 7: Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und deren Alter in der Mitte des Forschungsprojektes

Die Ausführungen machen deutlich, dass es sich bei der Auswahl der Klassen in erster Linie um eine *anfallende Stichprobe* handelt (vgl. Schreier 2006b). Für die Beobachtung und Begleitung von Unterrichtsversuchen über eine längere Zeit hinweg ist es unumgänglich, mit denjenigen Lehrpersonen zu arbeiten, die sich dazu bereit erklären. Bei der Auswahl der Klassen und Lehrpersonen finden

⁶² Aus datenschutzrechtlichen Gründen habe ich alle Daten anonymisiert und die Darstellung erfolgt so, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen, Lehrpersonen oder Schüler gezogen werden können; zum Vorgehen bei der Anonymisierung und damit verbundenen Problemen vgl. Gläser, Laudel (2004, S. 271ff.).

sich aber auch einzelne Elemente der bewussten Stichprobenziehung. Im Sinne einer homogenen Stichprobe bezüglich des Alters und der momentan besuchten Klassenstufe wurden nur Lehrpersonen an 5. oder 6. Klassen der Förderschule zur Teilnahme angefragt. Aus der Freiwilligkeit der Teilnahme resultiert eine weitere Gemeinsamkeit der Lehrpersonen: Sie alle interessieren sich zumindest in Ansätzen für literarisches Lernen; sie alle waren bereit, eine neue Form des Literaturunterrichts auszuprobieren und sich dabei beobachten zu lassen.

Trotz der willkürlichen Stichprobenziehung ist die untersuchte Gruppe ausgewogen und deckt in einigen relevanten Bereichen ein breites Spektrum möglicher Variationen ab:

- geographisch-soziostrukturelle Lage:
Die meisten Förderschulen der Untersuchung befinden sich in kleinstädtischem Einzugsgebiet, eine Förderschule befindet sich in ländlicher Umgebung und eine an einem städtischen Brennpunkt.
- Geschlecht und Schulerfahrung der Lehrpersonen:
In der Untersuchungsgruppe sind vier Lehrerinnen und ein Lehrer beteiligt. Neben zwei Anfängern im Schuldienst mit weniger als drei Jahren Schulerfahrung finden sich zwei weitere Lehrpersonen mit einer Verweildauer in der Schule von etwa fünfzehn Jahren und einer Lehrperson, die zugleich eine Funktionsstelle bekleidet.
- Klassengröße und Zusammensetzung:
Die Klassengröße von 10 bis 14 Kindern entspricht der üblichen Klassengröße an Förderschulen in Baden-Württemberg. Der etwas größere Anteil von 55% männlicher Schüler ist repräsentativ für Förderschulen insgesamt, da etwa 60% der Kinder, die eine solche Schule besuchen, männlich sind (Schröder 2000, S. 103).
- Kinder mit Migrationshintergrund:
Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund betrug etwas mehr als ein Drittel, er war in den einzelnen Klassen aber sehr unterschiedlich. Während in der Klasse Fleck, die sich an einer Brennpunktschule befindet, etwa drei Viertel aller Kinder einen Migrationshintergrund aufweisen, sind diese Anteile in den anderen Klassen aus eher kleinstädtisch oder ländlich geprägten Gegenden deutlich niedriger: Sie bewegen sich zwischen 20% und 30%. Dennoch findet sich auch in diesen Zahlen die Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund an Förderschulen wieder, auf die in der Literatur immer wieder hingewiesen wird (vgl. 2.1.1). In Übereinstimmung mit den Befunden von Klein (2001) machen unter den Kindern nicht-deutscher Herkunft solche mit einem türkischen Migrationshintergrund den größten Anteil aus, in dieser Untersuchung gefolgt von Kindern, deren Familien aus dem Kosovo stammen (vgl. Abbildung 8).

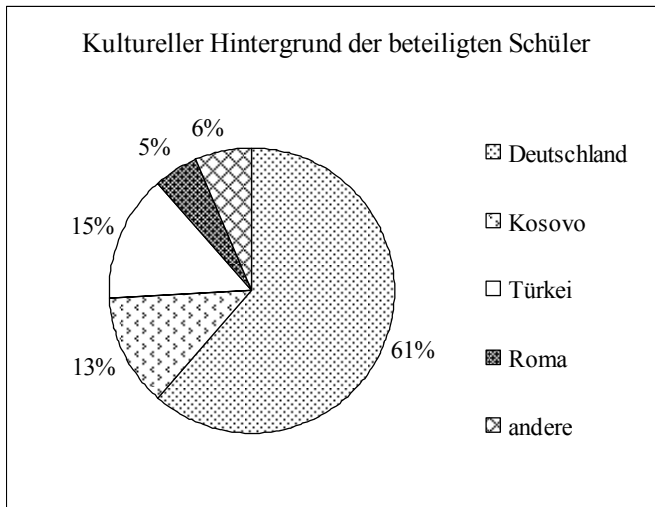


Abb. 8: Kultureller Hintergrund der Beteiligten

– Kognitives Leistungsvermögen der Schüler

Auf Grund eigener Beobachtungen und der Einschätzung der Lehrpersonen ist davon auszugehen, dass auch das Leistungsvermögen der beteiligten Schüler ähnlich ist wie in anderen Förderschulen. Unter den untersuchten Schülern gibt es solche, deren kognitives Leistungsvermögen dem von Regelschülern entspricht, deren Verhaltensrepertoire sie jedoch in ihren Lernmöglichkeiten stark behindert. Ebenso gibt es am anderen Ende der Skala Schüler mit wenig ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten, die nur sehr beschränkt Zugang finden zu den angebotenen Inhalten des Unterrichts.

Im Folgenden sollen die einzelnen Klassen und ihre Lehrpersonen kurz beschrieben werden. Dazu versuche ich ein Bild nachzuzeichnen, das ich im Verlaufe der Beobachtung der Literarischen Unterrichtsgespräche und den Gesprächen mit den Lehrpersonen von den einzelnen Klassen gewonnen habe.

3.2.1 Klasse Nadler

Die Klasse Nadler besteht aus 14 Schülern und befindet sich in einer großen Kreisstadt mit eher ländlich geprägtem Einzugsbereich. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Entwicklung so weit fortgeschritten, dass es geboten scheint, von Jugendlichen zu sprechen. Das trifft insbesondere für die sechs Mädchen zu. Die Klasse beteiligt sich rege an den Gesprächen, bis auf Altinay, ein 14-jähriges Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund. Sie äußert sich in den Gesprächen und auch im übrigen Unterricht kaum. Sie ist als funktionale Analphabetin einzustufen, da sie nur sehr eingeschränkt lesen und

schreiben kann und somit weder in deutscher noch in türkischer Sprache ausreichend Zugang zur Schrift hat.

Die Lehrerin Frau Nadler ist Grund- und Hauptschullehrerin, sie arbeitet aber seit mehreren Jahren an der Förderschule. In ihrem Unterricht scheint sie viel Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu legen. Das Empfinden und die Gefühle der Jugendlichen werden ernst genommen und immer wieder thematisiert. Ihr Umgang mit den Schülern wirkt wertschätzend und sehr persönlich. Den Unterricht gestaltet sie meinem Eindruck nach eher eng geführt und niedrig strukturiert, sodass viel Raum für spontane Entscheidungen bleibt.

3.2.2 Klasse Linder

Die Klasse Linder befindet sich an einer Förderschule in einer Kleinstadt im ländlichen Raum. Die Klasse besteht zum Zeitpunkt des Gesprächs aus 11 Schülern. Ein Schüler darf an der Untersuchung nicht teilnehmen, er verlässt jeweils das Klassenzimmer für die Dauer des Gesprächs. Frau Linder unterrichtet diese Klasse das vierte Jahr. Das Verhältnis zwischen der Klasse und der Lehrerin ist sehr vertraut und wertschätzend. Die Lehrerin kennt die einzelnen Schüler und ihr Lebensumfeld sehr gut. Die Schüler haben großes Vertrauen zur Lehrerin und erzählen viel von sich. Nach dem sechsten Gespräch beendet Frau Lindner ihre Tätigkeit in dieser Klasse und geht in Mutterschutz.

Im sozialen Gefüge der Klasse herrscht nach Angaben der Lehrerin ein immer stärkeres Ungleichgewicht. Stefan ist in seiner Entwicklung bereits weiter fortgeschritten und zeigt deutlich pubertäres Verhalten, er versucht sich immer wieder abzugrenzen. Die anderen Jungen sind in ihrem Verhalten deutlich kindlicher, David und Marius auch deutlich schwächer in ihren Leistungen und Ausdrucksmöglichkeiten. Durch dieses Ungleichgewicht hat Stefan viel Macht in dieser Klasse und ist in der Lage, gerade David auch für seine Zwecke zu manipulieren. Einzig die Mädchen Nadine und Gudrun können ihm Paroli bieten – da er sich für die beiden interessiert und sie schätzt, kommt es da wenig zu Streitereien. Günay steht in der Klasse etwas außerhalb, sie war lange das einzige Kind mit Migrationshintergrund. Erst durch Serpil, die im Verlauf der Untersuchung in die Klasse gekommen ist, findet sie eine Freundin und Anschluss in der Klasse.

3.2.3 Klasse Ortis

Frau Ortis unterrichtet erst das zweite Jahr. Ihre Schule liegt in einer großen Kreisstadt. Sie wünscht sich im Schulalltag mehr Austausch und Teamarbeit und erhofft sich von der Teilnahme an dem Forschungsprojekt auch Ideen für ihren Unterricht und Rückmeldungen zu ihrem Lehrerverhalten. Frau Ortis arbeitet sehr engagiert und ist ihren Schülerinnen und Schülern sehr zugewandt.

Die persönlichen Erfahrungen, Empfindungen und Bedürfnisse der Kinder nehmen im Unterricht viel Raum ein, zum Beispiel im Erzählkreis am Montagmorgen.

Ihre 5. Klasse besteht aus sechs Mädchen und sechs Jungen, die in ihrem Aussehen und Verhalten noch vergleichsweise kindlich wirken. In der Klasse gibt es mehrere Kinder, die unter schweren psychischen Erkrankungen leiden und kinderpsychiatrisch betreut werden. Bei der Unterrichtsbeobachtung fallen besonders drei Kinder auf: Martin, Matthias und Aydan sind im Unterricht sehr aktiv, sie beteiligen sich rege am Unterrichtsgeschehen. Aber durch ihre – auch motorische – Unruhe kommt es für ihre Mitschüler immer wieder zur Beeinträchtigung des konzentrierten Lernens.

3.2.4 Klasse Fleck

Die Klasse Fleck befindet sich an einer sogenannten „städtischen Brennpunktschule“ und besteht aus sechs Mädchen und sieben Jungen. Sie besuchen zum Zeitpunkt der Untersuchung die fünfte oder sechste Klasse, sind aber im Durchschnitt etwas älter als die Schüler der anderen teilnehmenden Klassen. Von den 13 Kindern stammen 11 aus Familien mit Migrationshintergrund, Deutsch ist bei neun von ihnen die Zweitsprache. Obwohl Herr Fleck viel Wert auf soziale Regeln und einen strukturierten Tagesablauf legt, fällt es den Schülern noch sehr schwer, sich an die vereinbarten Regeln zu halten und sich im Schulalltag zu orientieren. Die Unterrichtsatmosphäre ist nicht nur von Konflikten und (ethnischen) Spannungen geprägt, sondern auch vom Aufeinanderprallen unterschiedlicher Wertesysteme und Verhaltenskodizes von Schule, Peergruppe und Elternhaus. Zudem verfügen die meisten Schüler nur über geringe Frustrationstoleranz und eine wenig ausgeprägte Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub. Augenfällig wird das beispielsweise an ihrem Kommunikationsverhalten. Vielen Schülern gelingt es oft nicht, sich selbst zu kontrollieren, sie reagieren impulsiv und reden laut dazwischen, ohne Rücksicht auf die Kommunikationsbedürfnisse ihrer Mitschüler.

Die soziale Situation dieser Klasse führt dazu, dass die Gespräche in dieser Klasse deutlich anders ablaufen als in den anderen Klassen. Die Voruntersuchung hat gezeigt, dass in dieser Klasse kein Gesprächskreis möglich ist. Den permanenten Augenkontakt untereinander empfinden die Schüler als Provokation, auf die sie entsprechend reagieren müssen. Da die so entstandenen Konflikte das Gespräch der Voruntersuchung bestimmt haben, sitzen die Schüler für die Gespräche der Hauptuntersuchung mit Einzeltischen an ihren angestammten Plätzen. In den Transkripten zur Klasse Fleck finden sich viele Auslassungen, weil an vielen Stellen mehrere Schüler gleichzeitig sprechen oder schreien, sodass eine Transkription nicht möglich ist – und für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auch nicht notwendig, da sich das „Gespräch“ in diesen Situationen nicht auf den Text bezieht. Der Lehrer muss an diesen Stellen immer

wieder eingreifen und dafür sorgen, dass die Schüler wieder ruhig werden und das Gespräch fortgeführt werden kann. Dadurch sind die Gespräche etwa 10-15 Minuten länger als in den anderen Klassen.

3.2.5 Klasse Blanck

Frau Blanck unterrichtet an einer Förderschule in einer Kleinstadt, an der regelmäßig künstlerische und kulturelle Veranstaltungen für die Schüler wie Workshops mit Künstlern oder Autorenlesungen stattfinden. Neben ihrer Tätigkeit als Klassenlehrerin bekleidet sie an der Schule eine Funktionsstelle, zudem bildet sie in ihrer Klasse Referendarinnen aus. Frau Blanck legt viel Wert auf Arbeitsformen, die ein selbstständiges und differenziertes Lernen ermöglichen, so arbeitet sie beispielsweise mit Tages- und Wochenplänen.

In ihrer Klasse spielt ein ästhetischer Zugang zur Welt eine zentrale Rolle. In vielfältigen Projekten lernen die Schüler Kunst und künstlerischen Ausdruck als Möglichkeit der Weltbegegnung kennen. Spielerisch erproben sie in ihren Projekten Zugänge zu Materialien, experimentieren damit und reflektieren und dokumentieren ihr Tun in Tagebucheinträgen. Im Zeitraum der Untersuchung haben die Kinder unter anderem selbst Puppen entworfen, mit ihnen improvisiert und kleine Theaterstücke geschrieben und gespielt. In einem anderen Projekt haben sie sich mit einem anspruchsvollen Bilderbuch beschäftigt, das sie als Stabpuppenspiel szenisch umgesetzt und verfilmt haben.

3.3 Durchführung der Untersuchung

3.3.1 Vorbereitung

Der Zugang zum „Feld“, zur Institution Förderschule und den einzelnen Lehrpersonen wurde wesentlich erleichtert durch meine eigene Ausbildung und Tätigkeit als Sonderschullehrerin und dadurch, dass die *Schüler* im Fokus des Interesses des Forschungsvorhabens standen und nicht die Lehrpersonen. Das Erkenntnisinteresse und das angestrebte Vorgehen wurde für die Lehrpersonen transparent gemacht, ohne dass sie im Detail über die theoretische Modellierung informiert wurden.⁶³ In Anerkennung ihrer Professionalität im Umgang mit der eigenen Klasse versuchte ich die Lehrpersonen so wenig wie möglich in ihrem Unterrichtshandeln einzuschränken. Die in der vorbereitenden Fortbildung vermittelten Kenntnisse und Erfahrungen zum Literarischen Unterrichtsgespräch wurden so gestaltet, dass sie zwar klare Leitlinien als Orientierung vorgaben, aber dem Einzelnen Raum für die eigene Ausgestaltung ließen. Nicht zuletzt

⁶³ Zur Problematik der Information von beforschten Personen und Institutionen vgl. Flick (2002, S. 90f.).

erleichterte auch eine zuverlässige Planung die gemeinsame Arbeit, alle Termine wurden vor Beginn der Erhebung festgelegt, wobei für jede beteiligte Klasse ein fester Wochentag und eine feste Uhrzeit vereinbart wurden.

Auch mein Zugang zu den Schülern profitierte von den eigenen Erfahrungen in der Förderschule. Die Schüler nahmen mich als Sonderschullehrerin wahr,⁶⁴ die sie besuchte und die gerne etwas darüber herausfinden möchte, was sie – die Schüler – bereits alles können.

3.3.2 Datenerhebung

Von Oktober 2005 bis Mai 2006 wurden die monatlichen Literarischen Unterrichtsgespräche aufgenommen. Die Lehrpersonen hatten die Aufgabe, in dieser Stunde ein Literarisches Unterrichtsgespräch nach dem „Heidelberger Modell“ durchzuführen. Als Vorauswahl stand eine Liste mit literarischen Texten (vgl. Anhang 7.1) zur Verfügung, die Lehrpersonen konnten sich aber auch eigene Texte aussuchen, was Frau Nadler in einem und Herr Fleck in vier Fällen machten (s. u.). Ich bot allen Lehrpersonen an, die jeweiligen Gespräche gemeinsam vorzubereiten. Frau Linder und Frau Ortis nutzten dieses Angebot mehrmals.

Eine Begleitperson und ich beobachteten die Unterrichtsstunden und die darin ablaufenden Prozesse in nicht-teilnehmender Form. Wir beobachteten offen und waren somit für alle Beteiligten als Beobachter erkennbar. Die damit verbundene Gefahr „reaktiver Effekte“ (vgl. Bortz, Döring 2002, S. 268) muss akzeptiert werden; es ist zu vermuten, dass die wiederkehrende Anwesenheit der Forscher zu einer Gewöhnung bei den Lehrpersonen und den Schülern führt (vgl. Schreier, Lietz 2006, S. 392). Die beiden Beobachtenden kamen jeweils unterschiedlichen Aufgaben nach: Die Begleitperson nahm eine standardisierte Beobachtung vor, sie protokollierte die Anwesenheit der Schüler und den Sprecherwechsel im Gespräch. Diese Aufgabe übernahmen studentische Hilfskräfte und Kollegen. Die Untersuchungsleiterin dagegen notierte frei Beobachtungen des komplexen Unterrichtsgeschehens, eigene Reaktionen darauf und Interpretationen des Geschehens. Die so erstellten Beobachtungsdokumente dienten zum einen der Klärung der unterschiedlichen Sprecher während der Transkription, zum anderen konnten sie unterstützend zur Auswertung und Interpretation der Daten herangezogen werden.

Im Anschluss an jede Unterrichtsstunde reflektierte ich mit den Lehrpersonen das Gespräch. Dabei fragte ich nach ihren Eindrücken und brachte meine eige-

⁶⁴ In der Klasse Linder fanden nur sechs Gespräche statt, weil die Lehrerin schwanger war und in Mutterschutz ging. Solange unklar war, wer die zukünftige Klassenlehrerin sein würde, haben die Schüler mich gefragt, ob denn nicht ich die Klasse übernehmen könnte.

nen Beobachtungen und – wenn es angemessen erschien – auch meine eigenen Deutungen ein. Möglichst direkt daran anschließend dokumentierte ich das Nachgespräch und verarbeitete selbstreflexiv meine Eindrücke, Empfindungen und Interpretationen des gesamten Unterrichtsbesuchs. Dieses Forschungsjournal diente wie die Beobachtungsnotizen zur Unterstützung der Datenauswertung und -interpretation und dokumentiert darüber hinaus den eigenen Prozess als Forscherin.

Im Sinne einer Datentriangulation (vgl. Flick 2002, S. 330) führte ich nach Abschluss der Untersuchung mit allen Lehrpersonen je ein Interview, bei dem sie aufgefordert wurden, die Literarische Rezeptionskompetenz der einzelnen Schüler mit Hilfe von Leitfragen zu beantworten. Damit die Ergebnisse dieser Datenerhebung nicht die eigene Auswertung beeinflussten, wurden diese Daten entweder verbal erhoben und aufgenommen oder die Lehrpersonen verfassten schriftlich die Antworten auf die Fragen. In beiden Fällen wurden die Daten unbearbeitet archiviert und erst nach Abschluss der eigenen Auswertung zum Vergleich herangezogen (vgl. bes. 4.2).

Jedes Gespräch wurde mit einem MP3-Player mit Aufnahmefunktion und einem externen Mikrophon aufgezeichnet. Alle Gespräche stehen somit als digitale Audiodateien zur Verfügung. Die Erhebung von Videodaten wurde zunächst in Betracht gezogen, da diese Daten es ermöglicht hätten, nonverbale Signale zu analysieren und schweigende Kinder zu beobachten. Um alle Kinder im Stuhlkreis aus einer aussagekräftigen Perspektive zu filmen, wären mindestens zwei Kameras notwendig gewesen. Dies hätte aber die Natürlichkeit der Unterrichtssituation stark eingeschränkt. Da im Gegenzug der zusätzliche Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die Fragestellung als relativ gering einzuschätzen ist, wurde von der Aufzeichnung von Videodaten abgesehen (vgl. Flick 2002, S. 245; Schreier 2006c, S. 411).

3.3.3 Datenaufbereitung

Von den Gesprächen wurde ein Basistranskript erstellt, das sich an den GAT-Konventionen (Selting u. a. 1998) orientiert. Die Transkription erfolgte als „literarische Umschrift“, d. h. standardsprachliche Realisierungen wurden nicht phonetisch verschriftet, sondern orthografisch. Abweichende Realisierungen (net, ne, n, isch, ham usw.) wurden dagegen so verschriftet (vgl. Selting u. a. 1998; Kowal, O’Connell 2005, S. 441). Dabei wurden im Voraus Regeln zum Feinheitstgrad des Transkriptes aufgestellt (vgl. auch Kowal, O’Connell 2005, S. 444). Ziel war dabei ein möglichst gut lesbares Transkript, das sich auf die verbalen Merkmale der Gesprächssituation konzentriert und prosodische, para- und außersprachliche Merkmale nur dann berücksichtigt, wenn sie einen Er-

kenntnisgewinn versprechen.⁶⁵ Der besseren Lesbarkeit halber wurde die satz-interne Großschreibung beibehalten.

Die Prosodie blieb weitgehend unberücksichtigt, normale Sprechpausen zwischen Phrasierungseinheiten wurden nicht markiert. Dieses Vorgehen führte bei der Interpretation der Beiträge für die Kodierung immer wieder zu Schwierigkeiten, da die Phrasierungseinheiten nicht zu erkennen waren. Es hätte sich angeboten, Phrasen mit steigender Intonation beispielsweise mit einem Fragezeichen und das Ende der Phrasierungseinheiten mit Kommata zu markieren.⁶⁶

Eine besondere Herausforderung bei der Transkription war die noch wenig elaborierte Redefähigkeit der untersuchten Schüler. Die Wahrnehmung von Wiederholungen, Satz- und Wortabbrüchen und die strikte Beachtung des Wortlautes stellten einen nicht zu unterschätzenden Anspruch an die Transkribierenden dar, die im realen Gespräch solche Merkmale überhören bzw. elliptische Satzformen interpretativ vervollständigen (vgl. Kowal, O'Connell 2005, S. 444).

Folgende Notationszeichen wurden in den Transkripten verwendet:

(-) (-- (--) -)	Pausen von 1 – 3 sec	=	schneller Anschluss
(x sec)	Pause von x Sekunden	()	Passagen, die auch nach mehrmaligem Hören nicht zu verstehen sind
a:, a::, a:::	Dehnungsmarkierung unterschiedlicher Länge	((unverständlich))	
herVOR	starker Akzent	(Mann)	vermuteter Wortlaut
hm=hm	zustimmendes Rezeptionssignal	(Mann/man)	bzw. mögliche Alternativen
'hn'hn	ablehnendes, verneinendes Rezeptionssignal	(E/e)ssen	
		((lacht))	Beschreibung para- und außersprachlicher Merkmale
		((nickt))	

Abb. 9: Verwendete Notationszeichen

Da die Darstellung der Gleichzeitigkeit, die in den Gesprächen eine große Rolle spielt, mit den Vorschlägen von Selting u. a. unübersichtlich und sehr aufwändig ist, wurde zur Darstellung der Transkription das Programm EXMARaLDA⁶⁷

⁶⁵ Vgl. dazu Flicks Forderung nach Beachtung der „Sparsamkeitsregel“ (1995, S. 172).

⁶⁶ Allerdings würde damit die Interpretationsleistung des Transkribierenden noch größer, als sie ohnehin schon ist. Zur Interpretationsleistung bei der Transkription vgl. Schreier (2006a, S. 422); Selting u. a. (1998).

⁶⁷ EXMARaLDA steht für „Extensible Markup Language for Discourse Annotation“ und ist eine Entwicklung des Sonderforschungsbereichs „Mehrsprachigkeit“ (SFB

eingesetzt. Mit diesem sehr stabil und fehlerfrei laufenden Programm ist es leicht möglich, ein Partiturtranskript zu erstellen, das ansprechend und gut lesbar formatiert werden kann. Mit Hilfe von Exportfunktionen können Dokumente erstellt werden, die sich mit handelsüblichen Textverarbeitungsprogrammen bearbeiten lassen.

Die große Anzahl der Gespräche macht eine Samplingstrategie notwendig. Groeben und Rustemeyer (2002, S. 239) sprechen von einer Auswahlinheit, bei der festgelegt wird, welche Texte in die Kodierung einbezogen werden sollen. Leitend für die Auswahl waren in der vorliegenden Arbeit drei Kriterien:⁶⁸

- von allen Klassen sollen mindestens drei Gespräche bearbeitet werden;
- jeweils eines dieser Gespräche sollte aus der Anfangszeit (Gespräch 1 oder 2), eines aus der Mitte (Gespräche 3-5) und eines aus den letzten beiden Gesprächen (Gespräche 6 oder 7) stammen;
- Gespräche, die sich mit den gleichen Texten befassen, werden bevorzugt ausgewählt.

In der Abbildung 10 sind die verwendeten Texte dargestellt und nach der Häufigkeit der Verwendung geordnet. Dabei wird deutlich, dass die Bedingungen durch die ersten fünf Texte weitestgehend erfüllt⁶⁹ sind, für die ausführliche Bearbeitung wurden somit diese 19 Gespräche ausgewählt. Die Gespräche zu *Das Mädchen und die Langeweile*, die ebenfalls das letzte Kriterium erfüllen, wurden zwar nicht in die ausführliche Einzeldarstellung miteinbezogen, aber trotzdem ausgewertet und an ausgewählten prägnanten Stellen verwendet, so dass insgesamt 22 Gespräche kodiert wurden. Diese Gespräche stehen als Transkripte auf der CD-Rom zur Verfügung.

538) der Universität Hamburg. Das Programm steht unter <http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/> zum freien Download zur Verfügung.

⁶⁸ Zur Fallauswahl vgl. Gläser, Laudel (2004, S. 93ff.); Schreier (2006b, S. 345ff.).

⁶⁹ Wie aus der Darstellung hervorgeht, gilt dies nicht für die Klasse Fleck, die gegen Ende mit anderen Texten gearbeitet hat. Zwar bildet der Bezugspunkt „Text“ eine wichtige Auswertungsperspektive, die genaue Vorgabe der zu verwendenden Texte widerspricht aber den Grundannahmen des Literarischen Unterrichtsgesprächs – ein Widerspruch, der in diesem Fall mit dem Verzicht auf ein Gespräch aus der Schlussphase gelöst wird.

Anz	Autor	Titel	Nadler	Linder	Ortis	Fleck	Blank
5	Rathenow	Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen	N6	L6	O5	F3	B7
4	Shubiger	Mutter, Vater, ich und sie	N3		O4	F1	B4
4	Jatzek	Mein Monster	N4		O7	F2	B1
3	Höfle	Peter sammelt die Zeit	N1	L1	O1		
3	Ringelnatz	Heimatlose		L4	O6		B2
3	Shubiger	Das Mädchen und die Langeweile	N2	L2	O2		
2	Wölfel	Die Geschichte vom Vater, der die Wand hoch ging		L5			B3
2	Amberg	Kleiner Kerze heller Schein		L3	O3		
2	Shubiger	Das Mädchen und das Glück	N5				B6
1	Maar	Tarzan E. Schmidt					B5
1	Shubiger	Der blaue Falke				F4	
1	Maar	Der Mann, der nie zu spät kam				F5	
1	Maar	Die verschlossene Tür				F6	
1	Ossowski	Die große Flatter				F7	
1	unbekannt	Ich möchte nicht mehr Ich sein	N7				

Abb. 10: Von den Lehrpersonen verwendete Texte

3.3.4 Datenauswertung

Die so transkribierten Gespräche wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Schreier (2006a; Schreier, Groeben 1999) und Rustemeyer (1992; Groeben, Rustemeyer 2002) ausgewertet.⁷⁰ Die Qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren, mit dem man (Text-)Bedeutung systematisch klassifizieren und beschreiben kann. Dabei erhebt sie nicht den Anspruch, alle (Be-)Deutungen des Textes in den Blick zu nehmen, sondern als datenreduzierendes Verfahren beschränkt sie sich auf das Erfassen von Bedeutung unter einer bestimmten Perspektive. Sie versteht sich als „vom Forscher definierte Suchstrategie“ (Früh 2001, S. 122), die „sich nicht dazu eignet, die Gesamtbedeutung eines Textes zu erfassen; mit der Inhaltsanalyse können immer nur ausgewählte Bedeutungsaspekte untersucht werden“ (Schreier 2006a, S. 428). Dazu werden diese zentralen Bedeutungsaspekte als Kategorien eines Kategoriensystems konkretisiert und bestimmten Textsegmenten zugeordnet. Dies ist ein interpretativer Vorgang, der aber durch inhaltsanalytische Regeln kontrolliert wird (vgl. Mayring 2005, S. 10). Vor der eigentlichen Inhaltsanalyse erfolgt zunächst die Festlegung der Analyseeinheiten. Sie ist mit der Explikation der Kategorien in einem Kategoriensystem verknüpft, da eine gegenseitige Passung für den späteren Zuordnungsvorgang grundlegend ist. Das Kategoriensystem kann nicht nur deduktiv abgeleitet, sondern auch induktiv dem Material angepasst werden. Anschließend können geschulte Kodierer erste Probezuordnungen vornehmen. Ist die Übereinstimmung der Kodierungen nicht zufriedenstellend, müssen die Kodierer weiter geschult und/oder das Kategoriensystem verbessert werden. Nach diesem iterativen Prozess zur endgültigen Ausgestaltung der Kategorien findet die Hauptkodierung statt, deren Ergebnisse quantitativ oder qualitativ ausgewertet werden können (vgl. Schreier 2006a, S. 431; Rustemeyer 1992, S. 21f.; Groeben, Rustemeyer 2002, S. 252ff.).

Für die vorliegende Untersuchung verarbeitete ich zunächst die Äußerungen der Schüler mit Hilfe von vorher festgelegten Regeln (vgl. Abbildung 11) zu Kodiereinheiten. In der Qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet man zwischen der Kodiereinheit (oder Analyseeinheit) und der Kontexteinheit. Die Kodiereinheit ist derjenige Teil eines zu kodierenden Textes, dem jeweils Kategorien zugewiesen werden. Diese Einheit kann entweder formal (Satz, Wort, Antwort) oder inhaltlich (idea unit) gewählt werden (vgl. Schreier 2006a, S. 431; Rustemeyer 1992, S. 74f.). Als Kontexteinheit wird das Textmaterial bezeichnet, das zur Interpretation der einzelnen Kodiereinheit herangezogen werden kann (vgl. Schreier, Groeben 1999, S. 46). Es liegt auf der Hand, dass in Gesprächen der Sequenzzusammenhang berücksichtigt werden muss, einzelne Äußerungen

⁷⁰ Diese Vorgehen entspricht im Prinzip Mayrings strukturierender Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002, 2005); zur Kritik an Mayrings Konzeption vgl. Groeben, Rustemeyer (2002, S. 243).

können nicht kodiert werden, ohne ihren Kontext zu kennen (vgl. z. B. Bucher, Fritz 1989, S. 138). Somit bildet die Kontexteinheit den Schlüssel zur Begründung der Kodierungen. In der vorliegenden Inhaltsanalyse diente vorrangig das Gesprächstranskript als Kontexteinheit. Wenn es an einzelnen Stellen notwendig war, konnten die Feldnotizen herangezogen werden.

a) Grundregel: Kodiereinheit = Äußerung

In dieser Arbeit ist die Kodiereinheit in der Regel eine Äußerung eines Schülers. Als Äußerung wird das gefasst, was ein Schüler ohne Unterbrechung sagt.

b) Ausnahmeregel: Kodiereinheit = Beitrag

Abweichend davon kann in bestimmten Fällen ein Beitrag, der aus mehreren Äußerungen besteht, zur Kodiereinheit werden. Wird ein Schüler unterbrochen, bevor er seinen Beitrag beendet, und führt er seinen Beitrag in der folgenden Äußerung zu Ende, wird der Beitrag als Kodiereinheit verwendet. Solche Unterbrechungen sind oftmals Rezeptionssignale der Lehrperson („hm=hm“). Es kommt aber auch vor, dass Schüler mehrere aufeinander folgende Äußerungen machen, die thematisch zusammengehören und nur zusammen als Beitrag mit einer Aussage interpretiert werden können. Das kommt vor allem dann vor, wenn ein Schüler eine Aussage verkürzt formuliert und nach Rückfragen durch die Lehrperson oder die Mitschüler diese Aussage in weiteren Äußerungen entfaltet. Die Aussage wird erst in der (den) nachfolgenden Äußerung(en) verständlich. Würde jede Äußerung thematisch kodiert, ergäbe sich eine verzerrende Häufung in der entsprechenden Kategorie, da es sich ja um mehrere aufeinander folgende Äußerungen handelt, die aber nur der Vorbereitung bzw. Erläuterung der Aussage dienen und so gemeinsam als ein Beitrag zu interpretieren sind. Das gilt auch, wenn ein Schüler nach Rückfrage der Lehrperson seinen Beitrag nur wiederholt. Die Funktionen der Wiederholung bleiben vorerst unberücksichtigt.

c) Auswahl der zu kodierenden Äußerungen

Bei der Erstellung der Liste der zu kodierenden Einheiten werden einige Äußerungen aussortiert. Es sind dies

- Äußerungen, die nicht verständlich sind (markiert mit ((unverständlich)))
- parasprachliche Handlungen (z. B. ((lacht)), ((gähnt)))
- gesprächsorganisierende Äußerungen von Schülern (z. B. ich bin dran, rutsch mal nach hinten)
- Beleidigungen und Beschimpfungen der Schüler untereinander
- Störungen von außen und Reaktionen darauf (Klopfen, Pausengeräusche, Lärm)

Ebenfalls nicht in die Liste der zu kodierenden Einheiten aufgenommen werden Beiträge von Schülern, die sich augenscheinlich nicht auf das literarische Gespräch und den literarischen Text beziehen und vom Kodierer nicht mehr mit dem Text in Zusammenhang gebracht werden können. Natürlich sind sie Bestandteil des Gesprächs und haben unter gesprächsanalytischer Perspektive auch eine bestimmte Funktion im und für das Gespräch. Unter dem Blickwinkel der literarischen Kompetenz sind es aller-

dings Beiträge, die keinen Erkenntnisgewinn verheißen. Dazu gehören insbesondere:

- Diskussionsstränge, die sich verselbstständigen (wie Diskussionen über Busfahrpläne, Fragen nach dem Inhalt der nächsten Stunde)
- Kommentare zu Erfahrungen, die von anderen Schülern eingebracht werden (z. B. ausgehend von Heimatlose als Titel eines Gedichtes sprechen die Schüler über ihre Erfahrungen mit Heimweh:

Schüler 1: es dauert ne Stunde, bis die Mutter kommt

Schüler 2: in der Zeit wäre ich eingeschlafen (L4 319)

Allerdings ist hier große Zurückhaltung angebracht. Stellen, bei denen Unsicherheit besteht bezüglich ihrer Relation zum Text, sind auf jeden Fall als Kodiereinheit aufzunehmen.

Abb. 11: Regeln zur Festlegung und Auswahl von Kodiereinheiten

Für die eigentliche Kategorisierung entwickelte ich deduktiv ein hierarchisches Kategoriensystem, das relevante Bedeutungsdimensionen – anhand der Forschungsfragen ausgewählte Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz (vgl. 2.3.4) – als Kategorien expliziert. Das Kategoriensystem bildet das „Herzstück“ (Rustemeyer 1992, S. 13) der Qualitativen Inhaltsanalyse. Es dient als Grundlage aller Analyseentscheidungen und beeinflusst maßgeblich die Qualität der Inhaltsanalyse. Ich erstellte ein Kodierhandbuch, in dem ich die ausgewählten Kompetenzen als Oberkategorien definierte. Sie dienen als Rahmen, der den Gegenstand literarische Rezeptionskompetenz strukturiert und gleichzeitig offen ist für unterschiedliche Ausprägungen (vgl. Reinhoff 2005). Diese Ausprägungen der einzelnen Teilkompetenzen wurden zunächst aus der Theorie abgeleitet und danach induktiv aus dem Material der Voruntersuchung und aus der erfahrungsbasierten Imagination von Ausprägungsmöglichkeiten ergänzt. Sie fungieren als Unterkategorien und bestehen aus einem Code, der Erläuterung sowie Indikatoren und Beispielen für Zuordnungen (vgl. Abbildung 12).

Das Kategoriensystem besteht aus dreizehn Oberkategorien, die ausgewählte Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz abbilden, drei Kategorien, die sich mit dem eingesetzten Wissen der Schülerinnen und Schüler befassen, und schließlich weiteren drei Kategorien, die Hinweise auf den kommunikativen Verlauf der Gespräche geben können (vgl. Abbildung 13). Die Oberkategorien bestehen jeweils aus einer unterschiedlichen Anzahl Unterkategorien. Eine Übersicht über alle verwendeten Kategorien befindet sich im Anhang (vgl. 7.2). Jeder Kodiereinheit können mehrere Oberkategorien zugewiesen werden. Diese Mehrfachkodierung erlaubt es, unterschiedliche Aspekte von literarischer Rezeptionskompetenz in einer Äußerung adäquat abzubilden. Nach einer ersten Schulung der Kodierer und einer Probekodierung an einem ersten Gespräch erfuhr das Kodierhandbuch eine weitere Überarbeitung, bevor es für die Hauptkodierung zum Einsatz kam.

Code	Bezeichnung	Erläuterung	Indikatoren	Beispiel
12.1	Differenz zur Alltagserfahrung wahrnehmen	Damit ist gemeint, dass der Leser einen Unterschied wahrnimmt zwischen dem Text und seinen alltäglichen Erfahrungen, ohne dass er dies bewertet oder beurteilt.	Dazu gehören alle Aussagen, in denen die Schüler eine Differenz zur Alltagserfahrung nur feststellen, ohne diese zu bewerten oder zu beurteilen. Bezieht sich dies auf die Sprache des Textes, so ist statt 12.1 die Kategorie 11.1 zuzuweisen.	und keine (--) und da haben sie eben keine [Beine] (zu Ringelnatz: Heimatlose)

Abb. 12: Ausschnitt aus dem Kodierhandbuch

Ausgewählte Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz

- 1 Basales Fiktionsverständnis
- 2 Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen
- 3 Fähigkeit, mit indirektem und uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen
- 4 Fähigkeit, Texte zu interpretieren
- 5 Fähigkeit, intertextuelle oder intermediale Bezüge herzustellen
- 6 Fähigkeit, Texte oder Textteile zu bewerten oder zu beurteilen
- 7 Fähigkeit, Aussagen zum Text (Bewertungen, Urteile, Lesarten) zu begründen
- 8 Fähigkeit, auf Grund des Textes zu reflektieren
- 9 Fähigkeit zum Fremdverstehen
- 10 Fähigkeit, eigene Erfahrungen und Gefühle mit dem Text zu verbinden
- 11 Fähigkeit, ästhetische Sprache wahrzunehmen und positiv zu bewerten
- 12 Fähigkeit, mit Fremdheitserfahrungen umzugehen
- 13 Fähigkeit zur intersubjektiven Verständigung

Wissen

- 14 Literarisches Wissen
- 15 Weltwissen
- 16 Sprachliches Wissen/Sprachbewusstheit

Kommunikativer Verlauf

- 17 Bezug zu den Mitschülern
- 18 Reaktionen auf (Nach-)Fragen der Lehrperson
- 19 Übrige Äußerungen

Abb. 13: Übersicht über die Oberkategorien

Die Auswahl einzelner Teilfähigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz als Teil einer Forschungsstrategie ist eine aus pragmatischen Gründen notwendige Setzung, die nicht unproblematisch ist. Sie bedarf einer Begründung, die über etwaige technische oder formale Argumentationen wie die Bewährung bei der Konzeption von Testaufgaben (vgl. Willenberg 2007c, S. 11) hinausgeht. Zum einen schwingt bei solchen Kompetenzmodellierungen – auch wenn sie vorrangig deskriptiven Charakter aufweisen sollen – immer eine normative Komponente mit. Durch die Auswahl der Aspekte, die beforscht oder sogar getestet werden sollen, erhalten diese Teilkompetenzen in der didaktischen Diskussion und je nach Ausrichtung auch in der Unterrichtspraxis mehr Gewicht. Das verleiht ihnen normativen Charakter, unabhängig davon, ob dies bei der Anlage der Studie beabsichtigt war. Zum anderen birgt eine solche Auswahl die Gefahr, an den tatsächlich vorzufindenden Strukturen vorbei nur das Bekannte zu finden, das man vorzufinden bereits *vor* der Untersuchung sicher ist – eine Gefahr, die besonders von Vertretern der „Grounded Theory“ zum Ausgangspunkt alternativer Forschungsstrategien gemacht wird (vgl. Flick 2002, S. 70).

Trotz dieser Gefahren lässt sich die hier getroffene Auswahl legitimieren. Zunächst ist festzuhalten, dass es, wie bereits dargestellt, bisher kaum Erkenntnisse über literarische Kompetenzen von Förderschülern gibt. Das vermeintlich „Bekannte“ entpuppt sich bei genauerer Betrachtung als das Unbekannte, das es zu entdecken gilt. Die Entscheidung, dabei nur nach bestimmten Kompetenzen zu suchen, muss vom Standpunkt des Erkenntnisinteresses betrachtet werden. Die *besonderen* Bildungsbedürfnisse von Förderschülern resultieren einerseits aus den besonderen Bedingungen ihres Aufwachsens und andererseits aus den Bedingungen ihres (angenommenen) zukünftigen Lebens. Bildungsinhalte müssen sich deshalb auch dadurch legitimieren, dass sie sich zum „Ausbruch aus dem Bildungskeller“ (Hiller 1997) eignen und sich nicht einseitig an den Bildungsbedürfnissen der Mittelschicht orientieren (vgl. Hillers Vorwurf des Kulturimperialismus, Hiller 1997, S. 21). Damit sind nicht utilitaristische Begründungsmuster gemeint, die die Auswahl von Bildungsinhalten an unmittelbare (ökonomische) Verwertbarkeit koppeln, sondern ein sorgfältiger Umgang mit den beschränkten zeitlichen Ressourcen der Schule, die eine Auswahl des Lernstoffes unumgänglich machen. Neben dieser eher subjektbezogenen Begründung bedarf die Auswahl einer gegenstandsorientierten Legitimation. Die Auswahl muss sich demnach daran orientieren, welche Rezeptionskompetenzen für literarisches Lernen zentral sind. Da dazu keine empirisch fundierten Außenkriterien vorliegen, bleibt nur der Vergleich mit anderen theoretischen Modellierungen literarischen Lernens. Dass die getroffene Auswahl – wenn nicht valide dann zumindest plausibel – wichtige Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz abbildet, legt der Vergleich mit Kaspar H. Spinners Konturierung literarischen Lernens nahe (vgl. Spinner 2006a). Dabei wird deutlich, dass die eigene Auswahl mit derjenigen von Spinner in weiten Teilen übereinstimmt. Dass hier die formalen Kenntnisse (Gattungswissen, literaturhistorisches Wissen) eine untergeordnete Rolle spielen, ist dem ersten Auswahlkriterium geschuldet.

3.4 Qualitätssicherung

In der quantitativ orientierten empirischen Forschung spielen Objektivität, Reliabilität und Validität, die Gütekriterien der klassischen Testtheorie, eine wichtige Rolle. Auf qualitative Forschung sind sie im Allgemeinen nur bedingt oder gar nicht übertragbar, an ihrer Stelle werden alternative Kriterien diskutiert (vgl. Steinke 1999; Mayring 2002, S. 141f.). Diese Qualitätskriterien gelten auch für die Qualitative Inhaltsanalyse, darüber hinaus lassen sich für dieses Instrument Aussagen zu den klassischen Gütekriterien machen (vgl. Bos 1989; Rustemeyer 1992, Kap. 5 und 7; Schreier, Groeben 1999, S. 50f.). Besonders die Überprüfung der Interkoderreliabilität stellt in der Literatur ein wichtiges Merkmal inhaltsanalytischen Vorgehens dar (vgl. Groeben, Rustemeyer 2002, S. 247; Mayring 2005, S. 10). Daneben werden in der Literatur Gütekriterien für Kategoriensysteme zur Inhaltsanalyse diskutiert: Sie müssen nicht nur valide sein, sondern die Kategorien sollen auch disjunkt, saturiert und erschöpfend sein (vgl. u. a. Rustemeyer 1992; Schreier 2006a, S. 430f.). Diese Gütekriterien sollen im Folgenden diskutiert werden.

3.4.1 Validität

Das Kriterium der Validität muss bei allen Verbindungen zwischen dem Text, dem Phänomen und dem Kategoriensystem diskutiert werden (vgl. Abbildung 14). Zunächst ist nach der Passung des zu untersuchenden Phänomens und des Auswertungsinstruments zu fragen, also ob das Kategoriensystem literarische Rezeptionskompetenz valide abbildet. Als zweites soll geklärt werden, ob das Kategoriensystem valide mit den Äußerungen im Gespräch in Verbindung gebracht werden kann und als drittes stellt sich schließlich die Frage, ob die Textgrundlage, also Literarische Unterrichtsgespräche, tatsächlich einen Rückschluss auf literarische Rezeptionskompetenzen möglich machen (vgl. Groeben, Rustemeyer 2002, 249ff.).

Die Annahme, dass die ausgewählten Kompetenzen und deren Operationalisierungen tatsächlich literarische Rezeptionskompetenz darstellen, ist Teil der theoretischen Modellierung des Kategoriensystems und muss in diesem Rahmen einer Validitätsprüfung unterzogen werden (vgl. 2.3.4, 3.3.4). Einzelnen Äußerungen von Schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen Hinweise auf ihre literarische Rezeptionskompetenz zu entnehmen, ist ein hochinferentes Verfahren, das vom Kodierer ein hohes Maß an Interpretationsleistung erfordert. Dies ist mit großer Unsicherheit bezüglich der Güte der Kodierung und erheblichem Aufwand in der Schulung von Kodierern verbunden. Um die Kategorisierung selbst, also die Verbindung zwischen dem Auswertungsinstrument und dem Text, möglichst valide zu machen, den Einarbeitungsaufwand für Kodierer in Grenzen zu halten und die damit verbundene Objektivität und Re-

liabilität zu erhöhen, habe ich versucht, die Kategorien so zu operationalisieren, dass die den Ausprägungen (Unterkategorien) zugehörigen Indikatoren möglichst konkret und nahe an der Sprache der Schüler formuliert sind und möglichst das sprachliche Handeln der Schüler beschreiben (vgl. Rustemeyer 1992, S. 93). Damit kann die Zuweisung der Kategorien eher auf der Grundlage der manifesten Textbedeutung vorgenommen werden und die Kategorisierung selbst (aber nicht das Kategoriensystem!) kann an Validität gewinnen.

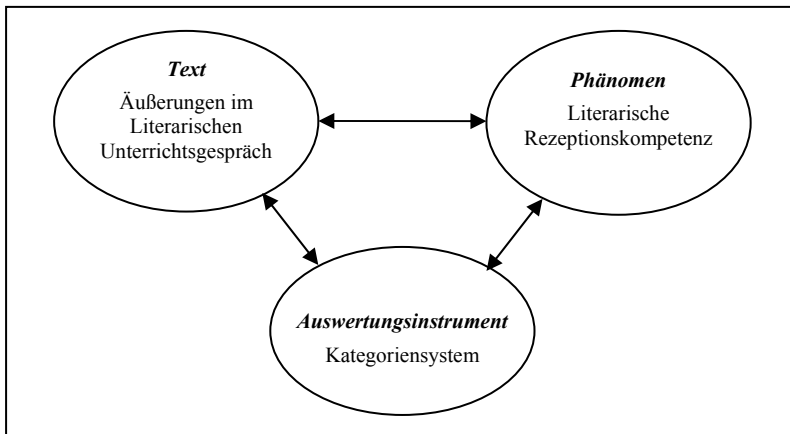


Abb. 14: Modell der Validitätsprüfung

Für diese Analyse gilt Ähnliches wie Groeben und Schreier für ihre Inhaltsanalyse von Interviews über die Realitäts-Fiktions-Unterscheidung (vgl. auch Schreier, Appel 2002) konstatieren:

Auch in der vorliegenden Untersuchung wird letztlich ein Schluss über die Texte, bzw. die zuvor erhobenen Interviews angestrebt, nämlich ein Schluss auf die tatsächlichen Kognitionen der Mediennutzer/innen, die diese Texte ‚produziert‘ haben. Auf der Ebene der inhaltsanalytischen Auswertung ist diese Vorgehensweise unter Validitätsgesichtspunkten jedoch unproblematisch: Denn die Inhaltsanalyse dient hier lediglich der Beschreibung der Interviews; in Bezug auf diese Interviews kann das Kategoriensystem als inhaltsvalide gelten. Problematisch ist dagegen ggf. die Frage, inwieweit die in den Interviews gemachten Äußerungen auch den tatsächlichen Kognitionen der Untersuchungsteilnehmer/innen entsprechen; damit ist jedoch nicht die Frage der Validität des inhaltsanalytischen Kategoriensystems thematisch, sondern vielmehr die Validität der voraus gehenden Interviews. (Schreier, Groeben 1999, S. 51)

Die damit angesprochene dritte Frage nach der Validität der Literarischen Unterrichtsgespräche als Grundlage zur Beschreibung kognitiver Prozesse muss

besonders unter dem Blickwinkel der Institution Schule und ihrer vorherrschenden kommunikativen Muster betrachtet werden.

Es könnte an dieser Stelle eingewendet werden, dass in Literarischen Unterrichtsgesprächen nicht die kognitiven Fähigkeiten von Schülern im Bereich der literarischen Rezeptionskompetenz zum Zuge kommen, sondern ihre Fähigkeit, durch Paraphrasierung der Lehrerfrage und Aktivierung spezifischen Schülerwissens Antworten auf Lehrerfragen zu generieren (vgl. Becker-Mrotzek 2002); es besteht die Gefahr, dass man „weniger über die Schülerfähigkeiten erfährt als vielmehr etwas über Unterricht und die Institution“ (Ossner 2005, S. 21). Vermutlich herrscht aber in einem Literarischen Unterrichtsgespräch kein typisches schulisches „Aufgabe-Lösungs-Muster“ (Ehlich, Rehbein 1986, S. 14ff.) vor, da die Lehrperson zwar über mögliche Lösungen im Sinne von Lesarten verfügt, dies aber nur Möglichkeiten sind, die von den Schülern realisiert werden können – oder auch nicht. Da die Schüler auch eigene Fragen stellen können und sollen, können sie – wenn auch in begrenztem Rahmen – über die Zielsetzung verfügen. Die Beobachtung, dass einige Schüler, die in anderen Kontexten mit dem Muster „Frage-Antwort-Bewertung“ gut umgehen können, sich im Literarischen Unterrichtsgespräch auffallend zurückhaltend äußern, spricht dafür, dass sich in diesen Gesprächen auch andere Prozesse als schulische Aufgabe-Lösungs-Muster abspielen.

Im Weiteren stellt sich die Frage, ob der Wegfall des „sachlichen“ Aufgabe-Lösungs-Musters nicht dazu führt, dass ein anderes Muster an seine Stelle tritt. Zur Aufgabe wird nicht mehr die Interpretation des Textes, sondern beispielsweise das angepasste Mitmachen in einer Inszenierung eines Gesprächs. Wie weit dieser Diskurs die Aussagen zur literarischen Rezeptionskompetenz in einem Gesprächs überlagert, ist auch von den einzelnen Lehrpersonen mit ihrer Haltung zum Text und zum Gespräch und ihrem Umgang mit den institutionellen Rahmenbedingungen⁷¹ abhängig, dies muss bei der Auswertung der einzelnen Äußerungen Gegenstand der Diskussion werden. Dort ist in der Analyse des Einzelfalls zu entscheiden, ob es sich eher um eine Äußerung handelt, die als Ausdruck literarischer Kompetenz zu betrachten ist oder um eine Antwort auf eine Lehrerfrage, die auch ohne Rezeption des Textes hätte beantwortet werden können.

Trotz dieser Bedenken kann davon ausgegangen werden, dass in Literarischen Gesprächen tatsächlich literarische Rezeptionskompetenz von Schülern zum Ausdruck kommt, nicht zuletzt deshalb, weil jede Bearbeitung einer Aufgabe

⁷¹ Die Wahrnehmung und produktive Bearbeitung der institutionellen Rahmenbedingungen spielen im Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs eine wichtige Rolle (vgl. Härle 2004a, S. 112f., 2004b, S. 151ff.; Härle, Steinbrenner 2003a, S. 153f.; Hurrelmann 1987, S. 87; vgl. auch 2.2.1). Die Umsetzung dieses Aspektes ist den Lehrpersonen in unterschiedlichem Maße gelungen.

auf kognitive Fähigkeiten angewiesen ist, sei es mündlich oder schriftlich. „Schüleräußerungen über ihr Verstehen können als Indikatoren für kognitive Verstehens- und Bewertungsprozesse betrachtet werden“, halten Lange und Willenberg (1989, S. 173) fest.

3.4.2 Objektivität und Reliabilität

Die beiden Gütekriterien werden hier zusammen behandelt, da für Qualitative Inhaltsanalysen gilt, dass „eine hinreichende Interkoder-Übereinstimmung zugleich auch eine hinreichende Objektivität des Kategoriensystems indiziert“ (Schreier, Groeben 1999, S. 50). Eine wissenschaftliche und eine studentische Hilfskraft beteiligten sich an der Hauptkodierung der Daten. Zuvor nahmen sie an einer intensiven Schulung und Probekodierung teil. Der noch nicht zufriedenstellenden Übereinstimmung der Kodierung begegneten wir mit der Überarbeitung des Kodierhandbuches und einer intensiven Besprechung der einzelnen Kodierungen. Danach teilten sich die Hilfskräfte die 22 Gespräche zum Kodieren auf, während ich als Untersuchungsleiterin alle Gespräche kodierte, sodass für jedes Gespräch die Kodierungen von zwei Kodierern vorliegen. Auf Grund der vorgenommenen Mehrfachkodierung bietet es sich an, den Phi-Koeffizienten (vgl. Bos 1989, S. 64) für die Berechnung der Interkoderreliabilität zu verwenden. Der stichprobenartig berechnete Koeffizient liegt für die Gesamtübereinstimmung der Kodierungen eines Gesprächs zwischen 0.56 und 0.74 und damit in einem Bereich, der für eine hochinferente Kodierung von etwa 100 Kodiereinheiten pro Gespräch mit einem Kategoriensystem aus 16 ausgewerteten Oberkategorien zufriedenstellend ausfällt.⁷² Das Team analysierte im Anschluss alle nicht übereinstimmenden Kodierungen und einigte sich nach eingehender Diskussion auf eine endgültige Kodierung (vgl. Bos 1989, S. 70; Lange, Willenberg 1989, S. 184).

3.4.3 Disjunktheit, Exhaustion und Saturiertheit

Mit Disjunktheit ist gemeint, dass jeder Textstelle nur eine Kategorie zugewiesen werden soll und sich die Kategorien gegenseitig ausschließen. Diese Forderung stammt aus der Anfangszeit der Inhaltsanalyse und ist mit der Entwicklung von zunehmend komplexeren Inhaltsanalysen für die Oberkategorien weitgehend aufgegeben worden. Eine Mehrfachkodierung mit Oberkategorien, die andere Dimensionen des zu untersuchenden Phänomens darstellen, ist in vielen

⁷² Würde man – wie Mayring (2005, S. 13) vorschlägt – nur diejenigen Nichtübereinstimmungen zählen, bei denen der Zweitkodierer den Hauptkodierer davon überzeugen kann, nicht im Sinne des Kodierhandbuchs gearbeitet zu haben, läge der Koeffizient deutlich höher.

Fällen sinnvoll (vgl. Groeben, Rustemeyer 2002, S. 248). Das Kategoriensystem dieser Arbeit sieht eine Mehrfachkodierung ausdrücklich vor, um die unterschiedlichen Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz, die sich in einer Äußerung finden, abzubilden. Die Unterkategorien dagegen sind disjunkt gehalten, sie schließen sich gegenseitig aus.

Exhaustion, die erschöpfende oder vollständige Kodierung aller Kodiereinheiten, kann formal relativ einfach eingelöst werden, indem man eine „Restkategorie“ einführt, im vorliegenden Fall die Kategorie 19 „Übrige Äußerungen“. Bedingt durch die systematische Fokussierung literarischer Rezeptionskompetenz einerseits und das offene Setting der Literarischen Unterrichtsgespräche andererseits muss diese Kategorie größer ausfallen, als es in theoretischen Modellierungen der Qualitativen Inhaltsanalyse angestrebt wird. Stellen, die in der Interpretation des Transkribierenden potenziell dieser Kategorie angehören, wurden entweder gar nicht transkribiert⁷³ oder bereits bei der Festlegung der Kodiereinheiten regelgeleitet aussortiert (vgl. 3.3.4).

Das Kriterium der Saturiertheit verlangt, dass allen Kategorien Textteile zugeordnet werden sollen. Diese Forderung wurde vor allem zu Beginn der Konzeption inhaltsanalytischer Verfahren erhoben. Heute geht man davon aus, dass man durchaus deduktiv sinnvoll Kategorien generieren kann, die durch die vorliegende Textstichprobe nicht abgedeckt werden. Je nach Güte der Stichprobe können so auch „blinde Flecken“ aufgedeckt werden (vgl. Rustemeyer 1992, S. 104f.; Schreier 2006a, S. 431). Das gilt nicht für die vorliegende Arbeit, sie kann nur darstellen, welche Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz in den Literarischen Unterrichtsgesprächen auftreten. Das Fehlen bestimmter Aspekte kann nur als Nichtauftreten im vorliegenden Kontext gewertet werden und darf nicht gleichgesetzt werden mit nicht vorhandener Kompetenz bei den Schülern.

⁷³ Das ist besonders in den Transkripten zu den Gesprächen F1, F2 und F3 der Fall. Dort sind längere Passagen nicht transkribiert, da der geringe Erkenntnissertrag bezüglich literarischer Kompetenz den Transkriptionsaufwand nicht rechtfertigt.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse und Interpretationen der Qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt und diskutiert werden. Die Forschungsfrage nach Aspekten der literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern, die sich in Literarischen Unterrichtsgesprächen zeigt, bringt es mit sich, dass sich hier zunächst ein Kaleidoskop von Fähigkeiten, ein bunter Reigen, aufspannt. Überschneidungen lassen sich dabei nicht vermeiden, da viele Äußerungen mehrperspektivisch betrachtet werden können. Zur Strukturierung dienen verschiedene Blickwinkel: So ist es zunächst der Text, der den Ausgangspunkt der Betrachtung bildet, danach rücken einzelne Schüler in den Fokus. Nach dieser eher fallbezogenen Auswertung möchte ich zum Schluss fallübergreifend die ausgewählten Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz in den Blick nehmen. Die Reduzierung auf Kernthesen ist Anliegen des nächsten Kapitels.

Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse bilden die Kodierungen der Qualitativen Inhaltsanalyse, mit der die ausgewählten Gespräche bearbeitet wurden. Da die Kodierung der Schüleräußerungen ein hochinferentes Verfahren ist (vgl. 3.4.1), erscheint eine mathematisch-statistische Auswertung der Kategorisierung nicht angemessen. Vielmehr habe ich bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse versucht, die einzelnen Blickwinkel Text, Schüler und literarische Rezeptionskompetenz miteinander in Beziehung zu setzen. Die Qualitative Inhaltsanalyse garantiert dabei eine systematische Zusammenschau. Ich habe mit Hilfe der Kodierungen die Äußerungen der Schüler unter bestimmten Fragestellungen zusammengestellt und analysiert, die einzelnen Kategorien nach ihrer Häufigkeit oder ihrem gemeinsamen Auftreten sortiert und nach Unterschieden gesucht. Die Ergebnisse dieser Betrachtungen habe ich unter Berücksichtigung der übrigen Daten – den Feldnotizen und den Gesprächen mit den Lehrpersonen – interpretiert. Wichtig ist die Transparenz bei der Interpretation der einzelnen Äußerungen. Jede der besprochenen Äußerung ist durch ihre Bezeichnung und die beigegefügt Transkripte an ihrer Quelle im Gesprächszusammenhang nachzulesen.⁷⁴

Die Reichweite der im folgenden dargestellten Ergebnisse ist beschränkt. Die beschriebenen Abhängigkeiten der Aktivierung literarischer Rezeptionskompetenz verhindern, dass die gemachten Äußerungen ohne Weiteres auf andere Förderschülerinnen und -schüler und auf andere Texte übertragen werden kön-

⁷⁴ Der erste Buchstabe steht dabei für die Lehrperson, die erste Zahl bezeichnet das Gespräch und die danach folgende Nummer weist auf die entsprechende Zelle hin. So bedeutet zum Beispiel O7 345, dass die Äußerung im Gespräch 7 von Frau Orts in der Zelle 345 zu finden ist. Alle verwendeten Transkripte stehen auf der CD-Rom zur Verfügung.

nen. Auf Grund der ausgewogenen Stichprobe lassen sich aber dennoch einige Ergebnisse exemplarisch für Schüler der Förderschüler im Alter von 11 bis 13 Jahren festhalten. Weitere Limitierungen ergeben sich aus der sozialen Rezeptionssituation, in der die Untersuchung stattfindet. Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule können das Gespräch entscheidend beeinflussen, sodass an die Stelle authentischer Beteiligung ein typisches schulisches „Aufgaben-Lösungs-Muster“ (Ehlich, Rehbein 1986, S. 14ff.) treten kann (vgl. 3.4.1). Dies muss bei der Interpretation von Schüleräußerungen immer mitbedacht werden. Auch die Schulklassse als Gruppe beeinflusst die soziale Rezeptionssituation. In jeder Klasse bilden sich gruppenspezifische Muster sozial erwünschten Verhaltens aus, die den Umgang der Gruppenmitglieder untereinander bestimmen. Bei sprachlichen Handlungen im Literarischen Unterrichtsgespräch ist zu bedenken, dass eine Aussage sich stärker auf das soziale Gefüge bezieht als auf den Text oder das Gespräch. Auch die Tatsache, Teilnehmer eines Forschungsprojektes zu sein, wirkt auf die soziale Rezeptionssituation ein. Die Anwesenheit der Forscherin und ihrer Begleitung sowie die Aufnahme der Gespräche führen zu einer neuen, ungewohnten Situation, die sich auf das Verhalten der Schüler auswirkt und zu Reaktionen der Schüler führt, obwohl dies nicht beabsichtigt ist. Und nicht zuletzt ist bei einigen der dargestellten literarischen Rezeptionskompetenzen mitzubedenken, dass sie von der allgemeinen kognitiven Entwicklung abhängig sind, auf die aber in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden kann.

4.1 Textbezogene Auswertung

Als Leitgedanke dieses Kapitel soll die Frage fungieren, welches Deutungspotenzial der Text bereit hält, was davon in den Gesprächen zum Ausdruck kommt und wie dies in den Gesprächen realisiert wird. Dazu betrachte ich zuerst den Text und analysiere danach, wie die Schülerinnen und Schüler mit diesem Text umgehen. Bei der Betrachtung des Textes spanne ich zunächst einen Textdeutungsrahmen auf, der das Bedeutungspotenzial des Textes zu erfassen versucht. Er hat vor allem heuristischen Charakter und lässt Ergänzungen zu, so trägt er der Offenheit des Interpretationsprozesses Rechnung. In einem zweiten Schritt analysiere ich den Text daraufhin, welches Wissen und welche Kenntnisse er vom Leser verlangt, da die textseitigen Rezeptionsanforderungen die Aktivierung literarischer Rezeptionskompetenz beeinflussen. Bei der Darstellung der Ergebnisse versuche ich, die Beiträge der Schüler themenorientiert darzustellen. Bereits an dieser Stelle finden erste Interpretationen statt, die im letzten Schritt, der interpretierenden Zusammenfassung, nochmals auf den Punkt gebracht werden sollen.

4.1.1 Helga Höfle: Peter sammelt die Zeit

„Vati, gehst du mit mir angeln?“

„Keine Zeit, Peter.“

„Mutti, spielst du mit mir?“

„Keine Zeit, Peter.“

„Oma, erzählst du mir eine Geschichte?“

„Keine Zeit, Peter, später.“

„Kein Mensch hat Zeit“, sagt Peter, „und dabei ist doch so viel Zeit da.“

Aber die Erwachsenen haben keine Zeit mehr.

„Ob ich auch keine Zeit mehr habe, wenn ich erwachsen bin?“ Peter überlegte lange. Er möchte gerne immer Zeit haben.

„Ich werde mir Zeit sammeln und sie aufheben, bis ich groß bin. Ich werde überall in den Zeitungen und Büchern die Zeit ausschneiden und sie in diesen Schuhkarton legen. Wenn ich keine Zeit habe, hole ich mir Zeit aus meinem Schuhkarton. Ich möchte immer Zeit haben.“

Von da an schnitt Peter alle Stunden und Minuten aus, die er in der Zeitung las. Stand da zum Beispiel: „Drei Stunden Verspätung hatte der Eilzug aus München“, so schnitt er sich die drei Stunden aus.

Er sammelte auch Minuten. Die zwei Minuten, die gestern der Präsident im Fernsehen sprach, sammelte er genauso wie die fünf Minuten, die jemand zu spät kam.

Seine Schachtel wurde voll von Stunden und Minuten. Oft nahm er seine Schachtel, legte seine gesammelte Zeit vor sich auf den Tisch. Er würde immer Zeit haben. Beruhigt packte er seine gesammelte Zeit wieder ein und versteckte sie im Kleiderschrank.

Manchmal zählte er seine Zeit zusammen. Erst waren es 80 Stunden und drei Minuten. Zwei Wochen später zählte er schon 100 Stunden und 20 Minuten. Im Herbst hatte er bereits 240 Stunden und acht Minuten. Peter kam sich reich an Zeit vor. Er überlegte sogar, ob er nicht Zeit verleihen oder gar verkaufen könnte an Leute, die keine Zeit hatten.

Er fand, das sei eine gute Idee. Ein Geschäft, in dem man Zeit kaufen konnte, gab es in der Stadt nicht. Er packte seine Schachtel unter den Arm und ging.

Zuerst sah er eine Frau mit zwei Kindern. Sie zerrte ihre Kinder gerade von einem Spielzeugschaufenster weg.

„Kommt doch, ich habe keine Zeit!“, rief sie.

„Hallo, ich habe Zeit für Sie“, sprach Peter die Frau an. „Hier in meiner Schachtel ist viel Zeit. Wieviel brauchen Sie?“

„Quatsch“, sagte die Frau, „Zeit in einer Schachtel. Du glaubst wohl noch an Märchen?“ Sie zog ihre Kinder mit sich fort. Peter ging enttäuscht weiter. Er sah ein Liebespaar an einer Haustür. „Tut mir leid“,

sagte der junge Mann gerade, „weine nicht, ich habe doch keine Zeit mehr.“

„Entschuldigung“, mischte sich Peter ein, „ich könnte Ihnen Zeit leihen. Hier in meiner Schachtel ist sehr viel Zeit. Ich habe sie gesammelt. Wieviel Zeit wollen Sie?“

„Drei Stunden“, sagte das Mädchen und lächelte Peter an.

„Hier, bitte schön.“ Peter legte ihr drei Stunden in die Hand. Glücklicherweise ging er weg.

Das Liebespaar lachte. Sie warfen die drei Stunden weg. Sie flogen leicht davon. Der junge Mann ging eilig über die Straße.

Peter kam an einer Autoreparaturstelle vorbei. Da stand ein tolles rotes Sportauto.

„Was ist das für einer? Darf ich mal zuschauen?“, fragte Peter den Mechaniker.

„Ich habe keine Zeit“, murmelte der, „ich muss die Reparatur fertig machen.“

„Hier, ich schenke Ihnen drei Minuten Zeit. Ich sammle nämlich Zeit“, meinte Peter.

„Junge, hau ab, du spinnst ja. Zeit kann man nicht sammeln. Sammle lieber Autobilder.“⁷⁵

Peter ging weiter und dachte:

„Erwachsene sind merkwürdig. Das, was sie am nötigsten brauchen, wollen sie nicht.“

Er ging nach Hause.

Sein Vater arbeitete noch in seinem Büro. Er ging zu ihm.

„Peter, was ist denn? Ich habe keine Zeit. Das siehst du doch. Hier ist eine Mark. Kauf dir was dafür.“

„Ich will dir Zeit verkaufen oder auch schenken.“

„Was willst du?“

„Ja, schau, hier habe ich mir 240 Stunden und acht Minuten gesammelt. Ich könnte dir ein wenig Zeit verkaufen. Für die Mark bekommst du zwei Stunden. Damit könnten wir doch angeln gehen. Ich war schon in der Stadt und wollte den Leuten Zeit schenken oder verkaufen. Aber sie wollten sie nicht nehmen.“

Peters Vater schaute lange in die Schuhschachtel. Dann nahm er zwei Stunden heraus, legte sie in seine Brieftasche und sagte:

„Komm, Peter, wir gehen angeln. Hebe dir deine gesammelte Zeit gut auf. Vielleicht sammle ich mir auch welche.“

⁷⁵ Der Text wurde in den Gesprächen L1 und H1 um den kursiven Teil gekürzt.

Diesen Text der Mainzer Grundschullehrerin und Autorin Helga Höfle suchten sich drei Lehrerinnen für das erste Gespräch aus; es sind dies die Gespräche N1, L1 und O1. Die Wahl dieses Textes für das erste Gespräch dürfte vermutlich damit begründet sein, dass dieser Text dem Typus des vertrauten „problemorientierten, realistischen Kindertextes“ näher kommt als alle anderen vorgeschlagenen Texte.

4.1.1.1 Textdeutungsrahmen

Die Erzählung beginnt mit einigen Kurzdialogen ohne Erzählmedium, in Figurenrede gestaltet führt der Text den Leser unmittelbar in die Situation ein: Peter möchte die Zuwendung seiner (Groß-)Eltern, die aber alle mit der Begründung „keine Zeit“ eine Beschäftigung mit dem Kind ablehnen. Danach wechselt die Perspektive und in einer Art Exposition erfährt der Leser durch einen Monolog in direkter Rede mehr über Peter, sein Problem und seine angestrebte Lösungsstrategie. Als Problem wird nicht die fehlende Zuwendung seiner Bezugspersonen dargestellt, Peters Anliegen ist vielmehr, dass er selbst auch als Erwachsener immer Zeit hat. So will er jetzt Zeit sammeln, dazu schneidet er Darstellungen von Zeitspannen aus der Zeitung aus. Aus auktorialer Perspektive wird erzählt, wie Peter sich für das Erwachsen-Sein rüstet, bis er sich stark genug fühlt, seine Sammlung (und damit sich selbst) einer Bewährungsprobe auszusetzen. In einer Reihung von drei Situationen versucht Peter nun, die Probe außerhalb seines Elternhauses zu bestehen. Drei Mal scheitert er und kehrt schließlich desillusioniert nach Hause zurück. Dort bittet er enttäuscht den Vater zum zweiten Mal um Aufmerksamkeit. Der Vater verweigert ihm diese zunächst und versucht, die ungelegen kommende Bitte um Zuwendung mit Geld aufzuwiegen. Der Junge beharrt aber darauf, seinem Vater Zeit zu schenken und der Vater erkennt beim Blick in die Schachtel das Ausmaß der Verzweiflung des Jungen. Er ändert seine Meinung und wendet sich dem Kind zu.

Die Erzählung lässt sich zunächst als moralpsychologische Familiengeschichte lesen, die an die Erfahrung von Kindern anknüpft, dass ihnen Erwachsene manchmal mit der Begründung „keine Zeit“ die Aufmerksamkeit verweigern. Sie versucht aber nicht, diese Verweigerung als pädagogisch oder gesellschaftlich notwendig dem Kind verständlich zu machen, sondern kritisiert die Erwachsenen und deren Verhalten. „Ich habe keine Zeit“ ist eine vordergründig objektive, fremdbestimmte Begründung, um jemandem die Zuwendung zu versagen. Sie verschleiert die meist dahinter stehende subjektive Entscheidung, dass zu diesem Zeitpunkt eine andere Tätigkeit Priorität hat. Den Erwachsenen ist die Unaufrichtigkeit ihres Handelns durchaus zugänglich: Warum versucht der Vater, den Jungen mit Geld zufrieden zu stellen? Es liegt die Vermutung nahe, dass der Vater sich mit einem schlechten Gewissen plagt, da ihm durchaus bewusst ist, dass seine Verweigerung nicht gerechtfertigt ist, dass der Junge durchaus ein moralisches Recht auf die Zuwendung und die „Zeit“ seines Vaters

hat. Bleibt man auf der Ebene der psychologischen Familiengeschichte, so kann man den Schluss so lesen, dass der Anblick der Zeitkiste dem Vater die Tiefe der Einsamkeit seines Sohnes und das Ausmaß seines Bedürfnisses nach Zuwendung offenbart und zu einem Meinungswechsel führt. Selbstkritisch erkennt er die bereits in der Geldszene angelegte Vernachlässigung an, die den Sohn zu diesem Schrei nach Liebe getrieben hat.

Durch Peters Absicht, sich für das spätere Leben als Erwachsener zu rüsten, seinen „Auszug“ aus dem Elternhaus und seine Wiederkehr ist im Text eine zweite Linie angelegt: Die Erzählung ist nicht nur ein psychologisch-pädagogisches Sittengemälde, darin verflochten ist auch die Erzählung eines Jungen, der sich mit seiner zukünftigen Rolle als Erwachsener auseinandersetzt. Als von ihm verlangt wird, selbstständig sein Leben unabhängig von der Familie zu organisieren, möchte er dies nicht. Das wird im Folgenden aber nicht thematisiert, sondern Peter lehnt zunächst das Erwachsenwerden ab, weil er die damit verbundene Verknappung der frei verfügbaren Zeit verhindern will. In der Verweigerung des Erwachsenwerdens greift er auf eine sehr kindliche Strategie zurück: Mit dem Ausschneiden verkennt er die Differenz zwischen „Zeit“ als unaufhörlich verrinnender Lebenszeit und „Zeit“ als messbarer physikalischer Größe für eine bestimmte Zeitdauer. Dass diese Strategie im Leben als Erwachsener nicht weiterhilft, erfährt er, als er seine Kinderwelt verlässt: weder im Bereich der Familie (Szene Frau mit Kindern), noch im Bereich der Partnerschaft (Liebespaar) und auch nicht im Bereich der Arbeitswelt (Automechaniker) kann Peter sich mit seiner Strategie bewähren. Als Kind scheitert er in der Erwachsenenwelt und kehrt zurück in seine Kindheit – einsichtig, dass er so sein Leben nicht meistern kann: *Erwachsene sind merkwürdig*. Dort darf er wieder richtig Kind sein, im Blick in die Schachtel erkennt der Vater den hilflosen Versuch seines Sohnes, mit den Anforderungen des Erwachsenseins umzugehen. Er tadelt ihn nicht für diesen kindlichen Abwehrversuch, sondern lässt den Jungen Kind sein und geht auf die kindliche Vorstellung des Zeitsammelns ein: *Hebe dir deine gesammelte Zeit gut auf. Vielleicht sammle ich mir auch welche*.

4.1.1.2 Rezeptionsanforderungen des Textes

Um den Text zu bearbeiten, muss sich der Leser zunächst das Geschehen vergegenwärtigen. Das wird durch den klaren Aufbau des Textes erleichtert: Problemendarstellung – Lösungsidee – Bewährung 1 – Bewährung 2 – Bewährung 3 – Rückkehr – Auflösung. Um die Handlungen der Figuren und besonders des Protagonisten einschätzen zu können, muss der Leser über umfassendes Wissen über die mitteleuropäische Kultur, deren Vorstellungen von Familie und Pubertät/Adoleszenz verfügen.

Für die stärker familienorientierte Linie muss der Rezipient kulturelles Wissen über einen angemessenen Umgang von Eltern und Kindern mitbringen, das darauf beruht, dass Kinder grundsätzlich Bedürfnis nach und Anspruch auf

Zuwendung durch ihre Eltern haben und dass dieser Anspruch – zumindest moralisch – tendenziell Vorrang hat vor anderen Tätigkeiten. Die Not des Kindes aus dem Prolog kann vermutlich nur erfassen, wer eigene Erfahrungen mit einem solchen Umgang von Erwachsenen mit Kindern gemacht hat. Für kindliche Leser, die über solche Erfahrungen verfügen, lädt der Text mit seiner klaren Figurenperspektive zur Identifikation mit Peter ein. Das Identifikationsangebot wird dadurch gestärkt, dass eine Sympathie lenkung zu Gunsten Peters stattfindet. Der Erzähler stellt nicht sein Handeln in Frage, sondern das der anderen Beteiligten und Peter wird so zum Opfer stilisiert.

Für einen erwachsenen Leser, der solche Eltern-Kind-Beziehungen kennt, ist die Wende des Vaters am Schluss gut erklärbar: zum Beispiel als Einsicht, als Reue, als Eingehen auf kindliche Bedürfnisse. Für den kindlichen Leser dagegen hält diese Passage mehrere Hürden bereit. Zunächst muss ein Kind erkennen, dass der Vater sich „falsch“ verhält, weil das Kind eigentlich ein Anrecht auf Zuwendung hätte. Haben die Kinder je nach Erziehungsumfeld womöglich nie erfahren, dass auch Eltern Fehler machen und diese eingestehen können, fehlt ihnen zudem eine zentrale Voraussetzung für das Verständnis dieser Stelle. Darüber hinaus eröffnet diese Stelle ihrem Wortlaut nach eine ganz neue, phantastische Lesart: Das Zeitsammeln funktioniert, denn der Vater hat zwei Stunden Zeit bekommen, die die beiden nun mit Angeln verbringen. Diese Lesart dürfte sich allerdings außerhalb des Textdeutungsrahmens befinden, da sie die den symbolischen Gehalt des Schlusses genauso verkennt wie den realistischen Duktus des restlichen Textes. Für die Rezeptionsanforderung bedeutet das, dass der Leser in der Lage sein muss, die Worte des Vaters nicht wörtlich zu deuten, sondern sie als uneigentlichen Sprachgebrauch wahrzunehmen und zu interpretieren.

Für die Lesart, dass im Text eine Auseinandersetzung mit der zukünftigen Rolle als Erwachsener stattfindet, ist es ebenfalls unerlässlich, über kulturelles und psychologisches Wissen über diese Ablöseprozesse zu verfügen. Zudem sind die Hinweise auf diese Lesart nicht explizit im Text angelegt, sie lassen sich nur indirekt erschließen, indem man Peters Äußerungen entsprechend interpretiert. Wer seine Aufmerksamkeit auf das Zeitsammeln fokussiert, kann die Hinweise auf das Erwachsenwerden und –sein leicht übersehen.

Und nicht zuletzt muss dem Leser klar sein, dass in dieser Erzählung mit mehreren Aspekten des Phänomens „Zeit“ gespielt wird. Zunächst ist mit „Zeit“ oder eben „keine Zeit“ die unaufhörlich verrinnende Lebenszeit gemeint, die dem Einzelnen als beschränkte Ressource mit unbestimmtem Ausmaß zur Verfügung steht und von ihm verlangt, sie sinnvoll zu nutzen. Was in diesem Zusammenhang als „sinnvoll“ anzusehen ist, bestimmen kulturelle Werte und Normen, die durchaus konkurrierend sein können: Im Text lassen sich die Anforderungen der Arbeitswelt nicht reibungsfrei mit denen der Familie verbinden. „Zeit“ meint in diesem Sinne ein linear ablaufendes Kontinuum, das unser Dasein strukturiert in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die „Zeit“, die Peter ausschneidet, bezieht sich dagegen auf Zeitspannen, die mit Uhren gemessen werden können.

Sie existieren nicht außerhalb des Kontinuums Zeit, sondern bilden einen kleinen Ausschnitt daraus ab. Für eine angemessene Rezeption des Textes muss der Leser wissen, dass sich das Kontinuum Zeit nicht ausweiten lässt, „Zeit gewinnen“ kann man nur, indem man seine Aktivitäten anders priorisiert oder organisiert.

Aus der Perspektive von Lehrpersonen regt der Text auch dazu an, sich Gedanken darüber zu machen, wem man Zeit schenken würde, wenn das denn gehen würde. Damit verlässt man die Ebene des Textes und auch die des subjektiven Verstehens des Einzelnen. Eine solche Frage führt aber über den Text hinaus oder besser gesagt vom Text weg: Sie lässt den Text zurück, er dient nur noch als Anregung für ein philosophierendes Gespräch, das auch ohne Text stattfinden könnte.

4.1.1.3 Ergebnisse

Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler in den drei Gesprächen gruppieren sich im Folgenden entlang der oben erwähnten Deutungslinien Familiengeschichte und Geschichte über das Erwachsenwerden. Danach werden Äußerungen betrachtet, in denen die Schülerinnen und Schüler das Phänomen Zeit thematisieren oder sich mit Peter identifizieren. Zum Schluss sollen die Beiträge fokussiert werden, die in den drei Gesprächen einen breiten Raum einnehmen, aber sich eigentlich außerhalb des Textdeutungsrahmens befinden: die Diskussion darüber, wem man Zeit schenken würde und die wörtliche Interpretation des Schlusses.

Für mich erstaunlich findet die Familiengeschichte in den Gesprächen wenig Resonanz. Sie findet nur Ausdruck in der Übernahme oder Ablehnung der intratextuellen Bewertung des Verhaltens der Eltern, vor allem des Vaters. Im Gespräch N1 stellen die Schülerinnen und Schüler in ihren Nacherzählungen heraus, dass die Eltern keine Zeit haben. Gleichzeitig aber beurteilen einige das Verhalten der Eltern als normal.

Lehrerin: was haltet ihr denn davon die Erwachsenen haben nie Zeit für ihn

(--)

Sara: ich finde es normal N1 81-83

Sie greifen dafür auf ihre eigenen Erfahrungen zurück und schildern teilweise recht ausführlich, dass ihre eigenen Eltern, meistens die Mütter, auch nie Zeit hätten, beispielsweise weil sie arbeiten müssen. So resümiert beispielsweise Dominik:

ja ja Erwachsene haben halt manchmal keine Zeit [...] (im Leben) Erwachsene haben manchmal eben keine Zeit für ihre Kinder [...] das ist genauso auch wie bei mir ich muss auch manchmal was für mich alleine machen N1 84-89

Der im Text angelegte moralische Appell an die Eltern, sich vermehrt den Kindern zuzuwenden, scheint diese Kinder nicht zu erreichen. Damit tritt ein Widerspruch zu Tage: Viele Kinder übernehmen die intratextuelle Wertung nicht. Ihre eigenen Erfahrungen haben sie gelehrt, dass sie nicht immer mit der Zuwendung ihrer Eltern rechnen können. Diesen Zustand nehmen sie als gegeben, als normal hin, eine Kritik an ihren Eltern erscheint ihnen nicht notwendig oder sinnvoll. Weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrerin sind allerdings in der Lage, diesen Widerspruch zu explizieren und zu bearbeiten.

Einige Kinder wie Kai und Marcus verhalten sich konform zur intratextuellen Bewertung. Marcus betont mehrmals seine eigene Erfahrung: ich find des schlimm wenn niemand Zeit hat N1 112. Kai dagegen bezieht sich direkt auf den Text, indem er zu Beginn die Veränderung im Verhalten des Vaters positiv bewertet:

da wo da wo da (-) der wie heißt er der Peter [...] sein Vater zwei Stunden gegeben hat zum Angeln dass der Vater gesagt hat komm Peter gehen wir angeln (-) des war gut vom Vater her (das war besser) N1 48-51

Auf die Frage der Lehrerin, was den Schülern denn an der Geschichte nicht gefallen hätte, antwortet Kai entsprechend:

dass keiner Zeit hatte in der Geschichte [...] die Eltern [Lehrerin: hm=hm] die und die anderen Leute wo draußen gefragt hat ob ob se Zeit brauchen [Lehrerin: hm=hm] die hatten auch alle keine Zeit N1 187-193

Auch im Gespräch L1 übernehmen einige Schüler stärker die interne Bewertung des Textes. Sie äußern ihre Urteile aber nicht im freien Gespräch, sondern nur in der Anfangs- und in der Schlussrunde, in der die Lehrerin explizit nach Bewertungen fragt. So verurteilen die Kinder in der Anfangsrunde die ablehnende Haltung der angesprochenen Personen und bewerten die Veränderung im Verhalten des Vaters positiv. In der Schlussrunde wiederholen sie diese Aussagen und Michael verurteilt das Verhalten des Vaters:

wo der Vater gesagt hat ich hab keine Zeit das war auch nicht so gut irgendwie L1 365

Die Stelle, an der im Text erläutert wird, dass Peter Zeit sammelt, um auch als Erwachsener immer Zeit zu haben, wird in den Gesprächen nur von zwei Schülerinnen ins Gespräch gebracht. Zum einen versucht Nadine damit der Lehrerin zu erklären, warum Peter Zeit sammelt:

wenn er später Kinder hat dass er auch Zeit hat dann holt einfach ein bisschen Zeit aus seiner Kiste und dann kann er mit denen alles machen L1 144

Stefan nimmt diese Linie kurzzeitig auf, indem er den Beitrag kommentiert: der kleine Peter wird zum großen Peter L1 146. Auf diese Lesart geht aber kein anderer Gesprächsteilnehmer ein, sie taucht danach im Gespräch nicht mehr auf.

Auch im Gespräch N1 bildet die Frage warum hat denn der Peter die Zeit gesammelt N1 75 den Ausgangspunkt für die Thematisierung der Linie Erwachsenwerden. Sara paraphrasiert dazu zunächst den Text. Danach grenzt sie sich mit der Bewertung, dass es normal ist, wenn Erwachsene keine Zeit haben, ein erstes Mal vom Text ab (siehe oben). Diese Abgrenzung verstärkt sie noch, als die Lehrerin dazu angeregt, das Verhalten von Peter zu bewerten:

ich würd sowas net machen [...] mh ich find des ist albern viel zu viel Zeitverschwendung [Lehrerin: was ist viel zu viel Zeitverschwendung] wenn den wenn der Peter alles aus der Zeitung schneidet und so Zeugs find ich Zeitverschwendung N1 94-100

Sara deutet mit ihrer Äußerung und dem Begriff *Zeitverschwendung* möglicherweise an, dass sie sich von einem solchen kindlichen Verfahren distanziert. Vielleicht signalisiert sie mit der Bewertung *normal*, dass sie die neuen Maßstäbe der Rolle des Erwachsenen bereits übernommen hat und sich nicht mehr mit so kindischen Tricks gegen das Erwachsenwerden wehren muss.

Einen viel breiteren Raum als die „eigentlichen“ beiden Lesarten nehmen in den Gesprächen Reflexionen über das physikalische Phänomen „Zeit“ und die sozialen Phänomene „Zeit haben“ und „keine Zeit haben“ ein.

Uwe setzt sich sehr intensiv mit der Frage auseinander, was es bringen soll, wenn man Zeit verschenkt. Ob er das Verschenken von Zeit für möglich hält oder ob er beim „Als-ob-Spiel“ der Lehrerin mitmacht, ist nicht entscheidbar. Er besteht mehrmals darauf, dass er den Grund von der Geschichte L1 108 nicht versteht. Ihm ist nicht klar, was er mit zusätzlicher Zeit anfangen sollte. Für ihn ergäbe sich nur dann ein Mehr an Freizeit, wenn ihm jemand seine Arbeit (Hausaufgabe) abnehmen würde. Solange er diese trotzdem machen muss, ist ihm der Nutzen geschenkter Zeit nicht klar:

ja weil wenn sie jetzt zum Beispiel sehr viele Hausaufgaben haben und was nützt mir dann wenn so ein kleiner Peter kommt und gibt mir dann Zeit was nützt mir das ich muss ja die Hausaufgaben trotzdem machen L1 36-38

ich könnte das verstehen wenn der dann meine Hausaufgaben machen würd wenn er mir zwei Eu äh zwei ähm Stunden schenken tät und dann tät er meine Hausaufgaben weiter machen das würd ich dann verstehen aber sonst versteh ich das net L1 149-151

Es liegt die Vermutung nahe, dass er sich vorstellt, dass er anstelle von Arbeits-Freizeit geschenkt bekommt und somit die zwei Stunden, die er für Hausaufgaben brauchen würde, draußen spielen könnte. Auf die Idee, dass der 24h-Stunden-Tag ausgeweitet werden könnte, kommt er offenbar nicht. Folgerichtig argumentiert er, dass er bei einer solchen Betrachtungsweise zwar zwei Stunden Freizeit gehabt, aber die Hausaufgaben nicht gemacht hätte:

dann kommt so ein kleiner Junge und sagt (dass/das) sagt das willst du Zeit von mir haben aber dann hab ich ja trotzdem nicht die Hausaufgaben gemacht wenn er mir jetzt zwei Euro äh zwei Stunden schenkt geh ich vielleicht raus und dann hab aber morgen net meine Hausaufgaben bei Ihnen L1 110

Immer wieder bezeichnet Uwe den Protagonisten als „klein“. Damit und mit der Ablehnung des Zeitschenkens deutet er vermutlich an, dass er sich nicht mit Peter identifiziert. Im Gegenteil, er distanziert sich vom kleinen Peter und seinem kindlichen Verhalten.

Die Lehrerin geht auf Uwes Fragen nicht ein. Die Frage nach zusätzlicher Zeit oder ersetzter Zeit scheint für sie an dieser Stelle keine Rolle zu spielen. Vermutlich spielt sie ein „Als-ob-Spiel“ und nimmt das Zeitschenken in der fiktionalen Welt als möglich an. Dabei ist ihr weder bewusst, dass die Schülerinnen und Schüler sich hinsichtlich des Spiels nicht sicher sind, noch ist ihr bewusst, dass sie sich damit weit vom Text entfernt. Nadine dagegen versucht Uwe zu erklären, dass man diese geschenkte Zeit zusätzlich zur Verfügung hätte:

ich wollt jetzt die Frage vom Uwe so erklären [...] wenn man sich verabredet hat jetzt um zwei hat man mehr Zeit bis um zwei bis zwei ist dann hat man ja mehr Zeit für die Hausaufgaben [Lehrerin: hm=hm] und so is es bei dem hier gemeint L1 90-96

Nadine bringt noch einen anderen Aspekt ins Gespräch ein. Sie gleicht ihre eigenen Assoziationen zum Titel mit dem tatsächlichen Verlauf der Geschichte ab:

ich hab mir die Geschichte wie ich die Überschrift gehört hab so vorgestellt der stellt sich vor da fliegt jetzt Zeit dann will er sie versuchen mit dem Netz zu fangen und tut sie dann in die Schachtel L1 221

Das scheint für sie nicht nur den Vorgang des Sammelns adäquater abzubilden, sondern auch dem Charakter der Zeit besser zu entsprechen als eine materialisierte Zeit, die in Minuten und Sekunden in der Zeitung steht:

aber nicht so dass er die Zeit ausschneidet weil es bringt ja eigentlich nix es steht ja nur auf der Zeitung und also keine echte Zeit mehr L1 223

Sie thematisiert damit den Unterschied zwischen dem Phänomen „Zeit“ und seiner Messung und Beschreibung. Gudrun nimmt diese Argumentation später auf, der Lehrerin dagegen ist nicht klar, wo der Unterschied liegt:

hm=hm was ich dann jetzt bei dir da ein bisschen komisch finde was ist denn da der Unterschied ob der Peter sich da Zeit einfängt mit nem Netz und in den Schuhkarton packt oder ob der Peter die Zeit ausschneidet und in den Schuhkarton legt L1 240f.

Dass die Lehrerin in diesem Moment nicht erkennt, welchen Unterschied es für die beiden Schülerinnen macht, liegt vermutlich wieder daran, dass sie wie oben ausgeführt einem fiktionalen Textverständnis folgt. Wenn man den Anspruch an die Realitätsentsprechung aufschiebt, ist Zeitsammeln in verschiedenen Formen

denkbar, die Realitätsangemessenheit des Sammelvorgangs oder der Zeitdarstellung im Text spielt dann keine Rolle mehr.

Im Gespräch N1 ist es Samira, die gegen Ende nochmals die Frage aufwirft, was auf den Zetteln steht und was damit geschieht. Frau Nadler lässt daraufhin Sara nochmals nacherzählen, die Schüler vergewissern sich des Ablaufs und die Lehrerin erklärt selbst nochmals, dass Peter Teile der Zeitung ausgeschnitten hat. Als das klar ist, beendet die Lehrerin die Erklärung. Die Schüler bleiben aber dabei, dass die Geschichte komisch ist. Zunächst gelingt es ihnen nicht, dieses diffuse Gefühl genauer zu fassen. Auch Samira gibt sich damit nicht zufrieden:

also die Geschichte war schon so schön und so aber bisschen so komisch so wegen der Zeit und alles N1 263.

Sie markiert damit nochmals, dass es zwischen der Geschichte und ihrem Weltwissen Differenzen gibt, die sie nicht einordnen kann. Als Antwort stellt Sara fest, das geht ja eigentlich gar net N1 264. Anders als Samira kann Sara den Status ihres Weltwissens besser einschätzen. Sie weiß, dass ihr Weltwissen zwar Gültigkeit hat, dass hier aber eine Ausnahmesituation vorliegt. Worin diese begründet liegt, führt sie nicht weiter aus, auch die Lehrerin regt sie nicht dazu an, das mit eigentlich Gemeinte auszuführen. So wird nicht klar, was unausgesprochen bleibt. Gesteht sie ein, dass es in einer Geschichte trotzdem funktionieren kann oder in einem Märchen oder quasi als Wunder?

Im Gespräch N1 nimmt auch die Reflexion darüber, was „Zeit haben“ und „keine Zeit haben“ bedeutet, einen großen Raum ein. Die Lehrerin fragt explizit danach und Tim und Samira beschreiben, dass „keine Zeit haben“ bedeutet, bestimmte Termine wahrnehmen zu müssen oder Termine nicht wahrnehmen zu können, weil ein anderer Priorität hat:

wenn man zum Beispiel wenn man Arzttermin hat oder so oder ganz dringlich [Lehrerin: ja] zum Arzt muss N1 293-295 (Tim)

oder zum Beispiel wenn also ähm al also meine Mutter zum Beispiel keine Zeit hat dass sie weg gehen muss zum Arzt aber man muss trotzdem in die Schule kommen weil zum Beispiel Elternabend dass da was Wichtiges zum Erklären is N1 319 (Samira)

Im Gegensatz dazu steht die Freizeit, in der man Zeit hat oder wie Tim meint keine Termine hat N1 304, mit Freunden rausgehen oder Rad fahren kann.

Nils zeigt in L1 noch deutlicher, was in N1 auch angelegt ist: „keine Zeit haben“ ist ein Phänomen, das vornehmlich Erwachsene betrifft. Kinder dagegen haben meistens Zeit und sie können wie Nils oft nicht nachvollziehen, warum Erwachsene, hier die Lehrerin, gerne mehr Zeit hätte:

aber die Zeit hat man ja immer Beispiel kann ich das auch jeden Abend wenn nichts mehr zu tun hast kannst ja immer ein Buch lesen wenn nichts mehr zu tun hast L1 113

Den meisten Schülerinnen und Schülern fällt es leicht, die Perspektive von Peter zu übernehmen und seine Emotionen, Motive und Absichten zu erkennen. Sie erkennen wie Matthias, dass Peter zunächst traurig und dann auf einmal [...] fröhlich O1 110f. ist. Dabei greifen sie besonders in N1 auf ihre eigenen Erfahrungen zurück, wie es ist, wenn niemand für sie Zeit hat. Als Motiv für das Zeitsammeln nennen die Schüler auch Peters Anliegen, als Erwachsener Zeit zu haben. Im Vordergrund der Betrachtung steht aber bei den meisten Schülern, dass Peter Zeit sammelt, auch bei Samira: also dann hat er Zeit gesammelt dass (-) dass jemand mit ihm weg geht oder so vielleicht N1 44. Einige Schüler erkennen in Peters Handeln altruistische Züge. Sie betonen wie Natascha: Peter wollte die anderen Leuten helfen N1 41 und machen wie Nils darauf aufmerksam, dass Peter nicht oder nicht nur egoistisch gehandelt hat:

und ähm zum Beispiel er nimmt sich auch Zeit keiner hat für ihn Zeit da nimmt er sich Zeit und nimmt s nimmt er sich auch Zeit für die anderen zum Beispiel wo er das gemacht hat könnt er ja zum Beispiel Fahrrad fahren oder seine Freunde () aber er hat die Zeit genommen und dann die Zeit die Leute ähm gegeben und für sich dann auszuschneiden L1 248

In allen drei Gesprächen und ganz besonders in O1 nimmt die Frage, was man mit geschenkter Zeit anfangen könnte oder wem man Zeit schenken könnte, großen Raum ein. In L1 macht sich besonders Nadine Gedanken über das Zeitschenken:

wenn man auch das Zeitschenken wenn man das dann aufhebt wenn man s auch braucht kurz so lang aufhebt bis man kurz vor m Sterben hat man noch zwei Stunden wenn man stirbt L1 117

Der Zeitpunkt kurz vor dem Tod ist in Nadines Wahrnehmung der einzige Moment, in dem man tatsächlich *mehr* Zeit brauchen kann. Erst vor dem Angesicht des Endes, der eigenen Endlichkeit ist es möglich, zusätzliche Zeit einzusetzen, die man sonst eben nur *ersetzen* kann, wie Uwe und Nils immer betonen.

Die Lehrerin in L1 fragt, wem die Schüler Zeit schenken würden. Dabei koppelt sie diesen Impuls mit einer eigenen Äußerung, dass sie die Zeit ihrem Vater schenken würde, damit der mehr Zeit für sein Enkelkind hat. Das regt die Schüler zur Nachahmung an und bietet einigen ein Ventil für offenbar drängende, ungelöste familiäre Probleme wie bei Nadine:

ich würd s meiner Oma dass sie mich auch kennenlernt dass ich auch mal wie mein Vater bin nicht nur dass sie auch versteht dass ich dass meine Mu dass ich meine Mutter nicht fremd gegangen ist weil die hatte nie Zeit für mich die hat auch immer gedacht weil ich blond bin dass ich dass sie mich net dass ich meine Mutter fremd gegangen ist L1 312

Die Lehrerinnen initiieren dabei aus ihrer Sicht ein „Als-ob-Spiel“, das aber nicht für alle Schüler eindeutig als solches zu identifizieren ist und so an manchen Stellen zu Verwirrungen und Verunsicherungen seitens der Schüler führt.

Lehrerin: also ich wüsste schon was ich da alles mit machen würde ich würde mir da erstmal ein paar Stunden schenken

Matthias: das geht aber glaub ich nicht O1 179f.

Die Lehrerin spricht im Konjunktiv, sie markiert damit, dass ihr nicht real jemand Zeit schenkt. Diese Äußerung lässt sich auf zwei Arten deuten: Sie kann damit meinen, dass man zwar Zeit verschenken kann, aber niemand das für sie tut oder sie deutet damit an, dass man Zeit zwar nicht in der Realität verschenken kann, aber dass sie sich vorstellt, was sie tun würde, wenn es möglich wäre. Es ist anzunehmen, dass die Lehrerin die zweite Variante meint. Für einen erwachsenen erfahrenen Leser ist das die einzige Lesart, die er mit seinem Weltwissen vereinbaren kann und die dem Charakter von Literatur als Möglichkeitsraum gerecht wird. Matthias dagegen interpretiert die Äußerung der Lehrerin im Sinne der ersten Variante. Er glaubt entweder, dass die Lehrerin das Zeitsammeln für möglich hält und bloß ihr niemand Zeit schenkt oder er korrigiert sie und macht sie darauf aufmerksam, dass man zwar Zeit verschenken kann, aber nicht sich selbst – und spielt damit das Spiel mit.

Wenn sich der Einspruch darauf bezieht, dass man Zeit nicht sich selbst schenken kann – so interpretiert übrigens auch die Lehrerin diese Äußerung – könnte man annehmen, dass Matthias sich über den fiktionalen Status im Klaren ist. Dagegen sprechen aber einige Äußerungen an anderen Stellen im Gespräch:

vielleicht schreiben sie es nur in der Geschichte in der Geschichte ist viel wo net wo net stimmt O1 131

Ob er sich damit auf diesen Text bezieht oder eine Aussage generell über Literatur macht, ist nicht klar. An dieser Stelle thematisiert er den fiktionalen Status von Texten. Mit vielleicht markiert er ganz deutlich, dass er sich über den fiktionalen Status eben nicht im Klaren ist. Es ist ihm aber bewusst, dass hier möglicherweise keine Realitätsentsprechung vorliegt. Er scheint bereit, seine Erwartung an die Realitätsentsprechung zu suspendieren. Als die Lehrerin dann in das „Als-ob-Spiel“ eintritt, kann er ihr nicht folgen, obwohl sie das durch den Konjunktiv markiert. Er verfügt noch nicht über ein konsistentes Fiktionsverständnis, das es ihm ermöglicht, die Äußerung der Lehrerin als Imagination zu klassifizieren und es gelingt ihm noch nicht, die Konjunktiv-Markierung adäquat zu verarbeiten.

Wie unsicher Matthias in der Zuweisung eines fiktionalen Status ist, zeigt auch sein Umgang mit dem Schluss.

aber da in der Geschichte hat der immer Papa hat der Papa ja gesagt später und jetzt wo der wo der Peter die Kiste erfunden hat dann hat er irgendwie mehr Zeit für ihn gehabt also dann ist er zwei Stunden mit ihm angeln gegangen erst erst haben sie gesagt später so alle und dann nachher (ob sie ein bisschen Zeit haben) hat der Peter was dem Papa gezeigt und dann hat der Papa äh das mit ihm gemacht O1 92

Matthias bemerkt den ursächlichen Zusammenhang zwischen der Kiste mit Zeit und der Änderung im Verhalten des Vaters, ohne dass die Art dieses Zusammenhangs explizit wird. Auch die Lehrerin trägt an dieser Stelle nichts zur Klärung bei, wenn sie ihm antwortet:

und das heißt ja irgendwie funktioniert das da auch ein bisschen
[Matthias: ja] mit dem Zeitsammeln O1 93-95

Es könnte sein, dass Matthias den Schluss wörtlich und nicht symbolisch liest. Das legt auch eine der ersten Äußerungen nahe:

also ich fand schön mit den Stunden dass der Peter dem Vater das gezeigt hat wie das geht und der hat das halt dann auch gemacht der hat
(ja) gesagt er sammelt selber so Stunden O1 6

Er kommt offenbar nicht auf die Idee, dass sich der Vater reumütig und einsichtig zeigt, vielleicht ist ihm ein solches männliches Verhalten nicht bekannt. Ob er das tatsächlich für realistisch hält oder ob er sich vielleicht doch auf ein „Als-ob-Spiel“ einlässt, ist nicht klar. Aber die Stellen zeigen nochmals, wie inkonsistent sein Fiktionsbewusstsein ist und wie unklar ihm (und vermutlich weiteren Schülern) der jeweilige Status des Gesprächs und der des Textes ist.

4.1.1.4 Interpretierende Zusammenfassung

Peter sammelt die Zeit hat die Lehrerinnen dazu angeregt, mit ihren Schülerinnen und Schülern zu phantasieren, wie es sein könnte, wenn sich Zeit verschenken ließe. Die Gespräche kreisten daher hauptsächlich um die Fragen, ob man Zeit sammeln kann, was man selbst mit gesammelter Zeit anfangen könnte und wem man Zeit schenken könnte. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich intensiv an diesen Fragen. Gerade die Überlegung, wem man Zeit schenken könnte, führt bei vielen zu einer Auseinandersetzung mit ihrer persönlichen Lebenssituation.

Die Gesprächsteile zur Frage des Zeitsammelns bleiben im Austausch von Meinungen verhaftet, sie kommen wie in O1 nicht über eine Einschätzung „klappt es oder klappt es nicht“ hinaus. Es gelingt den Lehrerinnen nicht, die Funktion des Zeitsammelns mit den Schülern im Kontext der Erzählung zu verankern. Die im Text angelegten Lesarten einer Familiengeschichte und des Erwachsen-werdens spielen in den Gesprächen deshalb nur eine untergeordnete Rolle. Da die Kinder an vielen Stellen eigene ähnliche Erfahrungen einbringen, wäre es vermutlich durchaus möglich gewesen, ausgehend von diesen eigenen Erfahrungen die beiden Lesarten ins Zentrum zu rücken.

Das Problem beim Einsatz dieses Textes liegt vermutlich darin, dass den Lehrerinnen (und mir selbst) bei der Vorbereitung der Anspruch des Textes an die Verstehensleistungen der Schüler nicht klar ist. Im Gegensatz zu den anderen ausgewählten Texten enthält diese Erzählung für den erfahrenen Leser kaum Offenheits- oder Unbestimmtheitsstellen bereit. Das verschleiert die Hinder-

nisse, die der Text für Literaturanfänger bereithält. Die vorbereiteten Impulse beziehen sich beispielsweise nicht explizit auf die Funktion des Zeitsammelns und seine Folgen. Implizit gehen wir bei der Vorbereitung davon aus, dass die Schüler die Fiktionssignale auf inhaltlich-semantischer Ebene wahrnehmen und entsprechend ihre Erwartung an die Realitätsentsprechung suspendieren würden. Da die meisten Schüler aber in diesem Gespräch von einem ausgeschmückten Wirklichkeitsbericht ausgehen (vgl. 4.3.1), haben sie Schwierigkeiten, gleich in das „Als-ob-Spiel“ der Lehrerinnen einzutreten. Das führt einerseits dazu, dass die Gespräche oft auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und die Beiträge sich nicht aufeinander beziehen können: ein Gesprächsteilnehmer imaginiert, ein anderer Schüler antwortet darauf mit Weltwissen, der nächste bringt eigene Erfahrungen ein, während ein anderer sich mit dem Fiktionsstatus auseinandersetzt. Andererseits führt es dazu, dass sich das Gespräch vom Text und seinem Textdeutungsrahmen wegbewegt, an dessen Stelle dafür stärker philosophischer Fragen nach dem Wesen der Zeit treten. Aus dem Nachdenken über den Text wird ein Nachdenken über die Zeit – auch das kann ein lohnendes Gesprächsthema sein.

4.1.2 Gerald Jatzek: Mein Monster

1	Mein Monster ist vier Meter groß,	
2	mit Schultern wie ein Stier.	a
3	Wenn es an meiner Seite trabt,	
4	sind alle nett zu mir.	a
5	Mein Monster ist ein Muskelberg	
6	mit einer Faust aus Stein.	b
7	Der größte Raufbold in der Stadt	
8	erscheint dagegen klein.	b
9	Mein Monster speit nach Drachenart	
10	Feuer aus dem Schlund.	c
11	Da hält sogar mein Onkel Bert,	
12	der sonst nur schimpft, den Mund.	c
13	Mein Monster hat ein Löwenmaul	
14	mit einem Haigebiss.	d
15	Davor hat selbst der Schäferhund	
16	von unserm Nachbarn Schiss.	d
17	Mein Monster ist vier Meter groß,	
18	mit Schultern wie ein Stier.	a
19	Doch leider ist es unsichtbar	
20	für alle außer mir.	a

Dieses Gedicht des Wiener Autors und Journalisten Gerald Jatzek suchten sich vier Lehrpersonen aus. In der Klassen B bildete das Gespräch zu *Mein Monster* den Auftakt (B1), in der Klasse F war es das zweite Gespräch (F2), in der Klasse N fand es in der Mitte statt (N4) und in der Klasse O bildete es den Abschluss (O7).

4.1.2.1 Textdeutungsrahmen

Die fünf Strophen von *Mein Monster* sind alle gleich aufgebaut. Sie bestehen aus vier Versen, mit einem alternierenden vier- und dreihebigen Jambus, zu dem allerdings in Vers 10 der Auftakt fehlt. Jeweils die ersten beiden und die letzten beiden Verse bilden eine syntaktische Einheit, die die Versgrenze überschreitet. Die Satzschlüsse der beiden Versgruppen reimen sich innerhalb der Strophen nach dem Schema xa xa. Nicht nur formal, sondern auch inhaltlich sind die Strophen bis auf die letzte gleich aufgebaut.

Der erste Vers beginnt jeweils mit *Mein Monster*, dessen Aussehen oder Verhalten in dieser und der folgenden Zeile näher beschrieben werden. In der ersten und der dritten bis fünften Strophe verwendet Jatzek dafür Vergleiche mit (Fabel-)Tieren. So hat das Monster *Schultern wie ein Stier* (Vers 2 und Vers 18), es *speit nach Drachenart / Feuer aus dem Schlund* (Vers 9 und Vers 10) und es *hat ein Löwenmaul / mit einem Haigebiss* (Vers 13 und Vers 14). Mit all diesen Tieren wird gemeinhin nicht nur Kraft und Stärke assoziiert, sondern auch eine gewisse Aggressivität. Sie ist im Falle des Löwen und des Hais mit ihrer biologischen Eigenschaft als Jäger verbunden, als Raubtiere sind sie potenziell auch für Menschen gefährlich. Der Hai verdankt seinen zweifelhaften Ruf als gefährlicher Menschenfresser allerdings weniger biologischen Tatsachen, als vielmehr einem Mythos, der im 18. Jahrhundert entstanden und durch die Rezeption amerikanischer Filme im 20. Jahrhundert⁷⁶ populär geworden ist (vgl. Schenda 1995). Beim Stier und dem Drachen ist die Verbindung zu Aggressivität eher kultureller Art, das Motiv des Kampfes verbindet sie mit dem Menschen. Während es Stierkämpfe gab und noch immer gibt, stammt die Vorstellung des Kampfes mit dem Drachen aus der Mythologie.

In der zweiten Strophe vergleicht das Ich sein Monster mit einem *Muskelberg* (Vers 5), das eine *Faust aus Stein* (Vers 6) besitzt. Überhaupt ist das Monster gut ausgestattet, um der Umgebung des Ichs Respekt einzuflößen. Nicht nur mit seiner eindrucksvollen Größe (*vier Meter groß* Vers 1 und Vers 17), sondern auch mit einer *Faust aus Stein* (Vers 6) und vor allem mit dem Maul, das nicht nur mit gefährlichen Löwen- und Haizähnen ausgestattet ist, sondern sogar Feuer als Waffe einsetzen kann, verfügt das Monster über vielfältige Möglichkeiten, potenzielle Angreifer abzuwehren oder vielleicht sogar selbst anzugreifen.

Welche Wirkung diese Ausstattung des Monsters hat, erfährt der Leser in den beiden abschließenden Versen jeder Strophe. *Wenn es an [s]einer Seite trabt, sind alle nett* zum Ich des Gedichtes (Vers 3 und Vers 4). Wie sich das auf einzelne, vermutlich latent Angst machende Situationen auswirkt, wird in den nächsten Strophen beschrieben. *Der größte Raufbold in der Stadt* (Vers 7) kapituliert vor der muskelbepackten Begleitung des Ichs, genauso wie sich der dauernd schimpfende Onkel Bert vom Feuerspeien einschüchtern lässt (Vers 11 und Vers 12) und sich die Angst in der Beziehung zu Nachbars Schäferhund umkehrt, jetzt hat dieser *Schiss* vor dem *Haigebiss* (Vers 14 und Vers 16).

Der Beginn der ersten Strophe wird in der letzten nochmals aufgenommen, dann aber zu einem anderen, überraschenden Ende geführt: Nur das Ich kann das Monster sehen, die Feststellung, dass das Monster *für alle außer mir*⁷⁷ (Vers 20)

⁷⁶ Der berühmteste dieser Filme ist vermutlich der 1975 von Steven Spielberg nach einem Roman von Peter Benchley gedrehte Film *Der weiße Hai*.

⁷⁷ Das Pronomen *mir* in diesem Vers wirkt irritierend. Zwar kann niemand *außer mir* das Monster sehen, man erwartet an dieser Stelle aber eher: *für alle außer (für) mich*

unsichtbar ist, bildet die Pointe. Dieser Schluss öffnet den Text und legt Spuren für mehrere Lesarten, die sich in der Funktion des Monsters für das Ich unterscheiden. Bei diesem Ich handelt es sich vermutlich um ein kindliches Ich. Bedrohlich wirkende Raufbolde und Nachbarshunde und ewig schimpfende Onkel sind – natürlich nicht nur, aber tendenziell – Schwierigkeiten, mit denen eher Kinder oder Jugendliche konfrontiert werden. Auch sprachliche Markierungen wie das Reimwort *Schiss* (Vers 16) deuten auf ein kindliches Ich hin, das seine (sprachliche) Kraft erprobt. Zudem ist das Gedicht zuerst in der von Georg Bydliniski herausgegebenen Anthologie *Der neue Wunschelbaum. Gedichte für Kinder und ihre Erwachsenen* erschienen, was darauf hinweist, dass das Gedicht für Kinder verfasst wurde und so auch ein kindliches Ich angenommen werden kann.

Davon auszugehen, dass es sich bei dem Monster um das Produkt kindlicher Phantasie handelt, stellt vermutlich die offenkundigste Lesart dar. Ein kindliches Ich stellt sich vor oder wünscht sich, ein Monster an seiner Seite zu haben, das es in schwierigen oder gefährlichen Situationen beschützt. So könnte das Ich gelassen etwaigen Raufbolden, gefährlichen Hunden oder dem eigenen Onkel gegenüber treten, da sich das Machtverhältnis nun umkehrt und das Ich bzw. das Monster Macht hat und die Interaktionspartner sich fürchten. Die sich dabei entwickelnde Bewältigung schwieriger Situationen wird in der letzten Strophe jäh durchbrochen, wenn mit *doch* eingeleitet klar wird, dass das Monster *leider unsichtbar* ist (Vers 19) und sich damit die vermeintliche Sicherheit als Phantasiegebäude entpuppt, das in sich zusammenfällt. Das zuvor schon hilflose und seiner Angst machenden Umgebung ausgelieferte Kind bleibt am Schluss noch hilfloser zurück, wenn es erkennen muss, dass seine Bewältigungsstrategie nicht weitergeholfen hat.

Diese oberflächlich bleibende Lesart bekommt durch eine (entwicklungs-)psychologische Betrachtung eine neue Dimension. Das Kind denkt sich nicht einfach ein Monster aus und scheitert daran. Vielmehr könnte dieser Vorgang selbst – das Imaginieren eines Monsters – als Bewältigungsstrategie für den Umgang mit schwierigen Situationen gesehen werden. Die kindliche Ohnmacht und das Ausgeliefertsein finden ihren Ausgleich in Vorstellungen aggressiver Stärke, die dem Kind dazu dienen, wieder handlungsfähig zu werden und so aus der Hilflosigkeit hinauszufinden. Dabei kann man sich das Monster als abgekoppelte Vorstellung denken, die aus bedeutungsgeladenen Tierbildern generiert wird. Interessanter und stimmiger scheint aber die Hypothese, dass das Kind im Monster als Alter Ego omnipotente Phantasien realisiert. Die in der Realität verdrängte (z. B. gegenüber dem Onkel) und/oder unterlegene (z. B. gegenüber dem Raufbold) Aggression findet da ihre sanktionsfreie Entfaltungsmöglichkeit.

ist es unsichtbar. Die Verwendung von *mir* dürfte der Beibehaltung des Reimschemas geschuldet und an den mündlichen Sprachgebrauch angelehnt sein.

Dieses Ausleben aggressiver Gefühle verbunden mit omnipotenten Vorstellungen ist zwar sanktions-, vermutlich aber nicht folgenlos, da es die psychische Verfassung verändert, indem es Teil einer Copingstrategie für belastende Situationen wird.

Man kann das Gedicht auch pädagogisch als Ermunterung für Kinder lesen. Statt den Fokus auf innerpsychische Bewältigungsprozesse belastender Situationen zu richten, kann man mögliche Veränderungen ebendieser Situationen in den Blick nehmen. Die Machtverhältnisse zwischen Menschen und auch in der Mensch-Tier-Beziehung verändern sich, wenn sich einer der Beteiligten verändert. Eine solche Veränderung könnte darin bestehen, dass die Vorstellung von Stärke und Kraft (beispielsweise in Form eines Monsters) zu mehr Stärke, Kraft und Selbstbewusstsein beim Kind führen kann. Wenn das kindliche Ich der Welt mit mehr Selbstbewusstsein entgegen tritt, ist davon auszugehen, dass sich die Umwelt anders verhält. Damit kehren sich die Machtverhältnisse zwar nicht um, aber das Gefälle wird geringer. Einer solchen Lesart steht allerdings der Vers 19 entgegen: *doch leider ist es unsichtbar*. Wenn das Monster nur als Ermutigungshilfe dient, wird gar nicht davon ausgegangen, dass es sichtbar sein müsste, es gäbe also keinen Grund, von *doch leider* zu sprechen. Die Existenz eines Monsters wird von vornherein nicht angenommen, sondern nur zu Unterstützungszwecken für das Kind konstruiert, seine Wirkung soll nicht furchteinflößend sein wie im Gedicht angelegt, sondern das Kind stärken. Daher erscheinen Lesarten, die stärker das aggressive Potenzial eines solchen Monsters betonen, dem Text angemessener zu sein.

Eine phantastische Lesart, dass das kindliche Ich hier tatsächlich Hilfe und Unterstützung durch ein wie auch immer geartetes Monster erhält, bewegt sich vermutlich außerhalb des Textdeutungsrahmens. Bis zum Vers 18 könnte eine solche Deutung durchaus aufrechterhalten werden. Die Verse 19 und 20 aber brechen mit dem restlichen Gedicht. Sie stellen das bisher Gesagte in Frage, der Status der ersten vier Strophen muss neu definiert werden. Da das Monster unsichtbar ist, können die ersten Strophen nicht „stimmen“, können nicht auf die Realität der dargestellten Welt verweisen. Die letzten beiden Verse dienen quasi als Leseanleitung des restlichen Gedichtes. Sie markieren, dass die Strophen eins bis vier keine direkten Äußerungen des Ichs sind wie die Verse 19 und 20, sondern anders gelesen werden müssen, zum Beispiel als kindliche Phantasie.

4.1.2.2 Rezeptionsanforderungen des Textes

Jatzeks *Mein Monster* fordert den Leser auf, sich imaginativ das beschriebene Monster mit Hilfe der angebotenen Vergleiche zu vergegenwärtigen. Dazu muss der Leser nicht nur in der Lage sein, biologische Kenntnisse der entsprechenden Tiere zu aktivieren, sondern auch auf die jeweiligen kulturell geprägten Konnotationen zurückgreifen können. Das allerdings wird für Kinder zunehmend schwieriger, denn in der aktuellen Medienlandschaft ist eine Tendenz zur Ver-

niedlichung und Verflachung charakteristischer märchenhafter oder mythologischer Figuren zu beobachten (vgl. Richter 2006). Wer glaubt, dass das Monster im Gedicht Feuer speit wie Tabaluga⁷⁸ und ein Maul hat wie Simba, der kleine Löwe aus *König der Löwen*,⁷⁹ der hat vermutlich vom dargestellten Wesen des Monsters nur wenig verstanden.

In einem gewissen Widerspruch zum eben Ausgeführten wird der Begriff *Monster* im Text nicht Alltagssprachlich verwendet. Beim Alltagssprachlichen Gebrauch wird das Große, Starke und vor allem Bedrohliche eines Monsters betont und aus der Opferperspektive betrachtet. Im Text dagegen findet ein Perspektivenwechsel statt, sodass das Monster auf der Seite des Ichs steht. Zwar ist das Monster im Text groß und stark, es stellt für das Ich aber keine Bedrohung dar, sondern es wird zu einem schützenden Begleiter, der nur für die anderen furchterregend ist. Der Leser muss erkennen, dass der Begriff *Monster* hier anders als in seiner konventionalisierten Form gebraucht wird. Dabei kann die oben konstatierte Verflachung eher hilfreich sein, da es in den audiovisuellen Medien einige harmlose, bisweilen sogar hilfreiche Monster gibt wie das *Kriminalmonster* aus der *Sesamstraße* oder die Monster von Walt Disneys *Monster AG*,⁸⁰ bei denen ein ähnlicher Perspektivenwechsel stattfindet.

Das Gedicht bietet die Möglichkeit, die Perspektive des Ichs zu übernehmen. Durch die Verwendung der Ich-Form liegt diese Perspektive nahe und kann textnah vollzogen werden. Die Perspektivenübernahme wird durch die textinterne Sympathie lenkung ebenso erleichtert wie durch die Tatsache, dass die genannten Tiere und die angesprochenen Situationen den meisten Kindern bekannt sein dürften.

Die anspruchsvollste Aufgabe des Rezipienten ist es aber, die letzte Strophe als Interpretationsanweisung für die ersten vier zu lesen und damit den Status des Monsters und seine Wirkung zu beschreiben. So muss der Leser nach vier Strophen eine mögliche phantastische Lesart verwerfen und die Beschreibung des Monsters als indirekte Äußerung des Ichs qualifizieren und dann entsprechend interpretieren. Dieser Bruch ist nicht markiert und nicht direkt erkenntlich, er kann nur aus den Versen 19 und 20 erschlossen werden. Das erfordert neben einer Interpretationsleistung die Bereitschaft, das bisherige Texturteil gegebenenfalls zu revidieren.

4.1.2.3 Ergebnisse

Die Tiervergleiche bilden in den Gesprächen B1, N4 und O7 einen Ankerpunkt, an dem die Kinder ihre ersten Äußerungen festmachen. Sie werden von den

⁷⁸ Von Peter Maffay u. a. geschaffener kleiner, grüner Drache.

⁷⁹ *Der König der Löwen* (USA 1994).

⁸⁰ *Die Monster AG* (USA 2001).

Kindern wiederholt und paraphrasiert und regen sie dazu an, sich das Monster bildlich vorzustellen. Der bildliche Impuls ist dabei so stark, dass die Kinder in B1 und O7 das Monster gerne malen möchten und die Klasse L bekommt im Anschluss an das Gespräch auch die Möglichkeit, das Monster zu malen. Im Allgemeinen bewerten die Kinder diese Vergleiche mit Tieren positiv, wie zum Beispiel Tanja:

bei mir hat s gut gefallen weil der von jedem Tier was anderes hat Beispiel
die Muskeln wie n Stier das Gebiss wie n n Hai von jedem Tier was anderes
B1 47-49

In allen Gesprächen kommt die Frage nach dem Status der ersten vier Strophen auf, indem thematisiert wird, ob es das Monster wirklich gibt. In B1 und N4 stellen die Kinder gleich nach dem Vorlesen unaufgefordert fest, dass es das Monster nur in der Phantasie des Ichs gibt, die stellen sich des nur vor B1 23, so zum Beispiel Ken. In den anderen Gesprächen wird die Frage im Laufe des Gesprächs bearbeitet, beispielsweise ist Ismar überzeugt: der hat ein Phantasiebild F2 408. Neben der Phantasie finden die Schüler weitere Erklärungen für das unsichtbare Monster wie den Traum oder die Fata Morgana. Damit folgen die meisten Lesarten der Schüler der Interpretationsanweisung der letzten Strophe. Sie nehmen die Verse 19 und 20 zum Anlass, den Status der ersten vier Strophen als Vorstellung zu bewerten. Einige wenige machen Vorschläge, die darauf hindeuten, dass sie einer phantastischen Lesart folgen. So ist ihrer Meinung nach das Monster unsichtbar, weil es tot ist, unsichtbar als heimlicher Helfer dient oder weil es zaubern kann.

Bei der Wirkung, die die Schüler dem Monster unterstellen, muss man unterscheiden zwischen Lesarten, die sich auf der Textoberfläche befinden und die Wirkung des Monsters auf die Gegenspieler in den einzelnen Strophen beschreiben, und solchen, die sich mit der Wirkung des Monsters auf das Ich befassen. Besonders in O7 und in F2 spielt die Wirkung des Monsters auf die Gegenspieler eine Rolle, die Schüler kommen immer wieder darauf zu sprechen, dass das Monster die anderen erschreckt und dass die dann Angst haben:

Lehrerin: warum sind denn die nett

Aydan: weil die anderen Angst haben un:d deswegen ähm lassen sie die dann in Ruhe

Lehrerin: hm=hm

Aydan: die meisten haben vielleicht geärgert immer und jetzt wo der Monster da ist lassen die die in Ruhe O7 146-150

Leider lässt sich bei diesen Äußerungen, die die Wirkung auf der Ebene einer wörtlichen Lesart beschreiben, nicht klären, in welcher Art das Monster diese Wirkung entfaltet. Es muss offen bleiben, ob die Schüler glauben, dass das Monster diese Wirkung für das Ich tatsächlich hat oder ob sie die Wirkung des Monsters in der Vorstellung des Ichs beschreiben.

In allen Gesprächen bringen Schüler Äußerungen ein, die den im Textdeutungsrahmen genannten Lesarten in Ansätzen entsprechen. So deutet sich in Thomas' Äußerung die dritte Lesart der Ermutigung an:

es könnt ja auch sein dass es für ihn das Monster gibt und wenn er dann wenn die andern ihn ärgern dass er dann sagt ich hab ein Monster dass sie ihn dass sie ihn dann respektieren weil er dann keine Angst mehr vor ihnen hat wenn sie ihm Schlä zum Beispiel Schläge androhen (--) dann sagt er einfach ich hab ein Monster F2 349

Es gibt das Monster für ihn und es führt dazu, dass das Ich respektiert wird, weil es dank dieser Vorstellung keine Angst mehr hat. Das angehängte Beispiel zeigt, dass er bei seiner Reflexion der Wirkung versucht, den Text und die Übertragung miteinander zu verbinden. Gemeinsam mit der Lehrerin entwickeln Matthias und Martin in O7 einen ähnlichen Gedanken:

Matthias: äh Frau Ortis da war das immer so wenn man sich das denkt wenn man es gibt so Kinder die haben Angst gell und dann denken sie sich das dass neben dran ein Monster wär und dann geht s denen irgendwie besser

[...]

Lehrerin: ich fand den Gedanken vom Matthias gerade sehr sehr spannend du hast gesagt es hilft ihm dann trotzdem da würd ich gerne mal weiterdenken

Matthias: ja da d da fühlt er sich äh sicherer vielleicht dann dann

Martin: dann hat er mehr Selbstvertrauen O7 293-303

Auch Ansätze einer psychologischen Lesart finden sich vereinzelt in den Schüleräußerungen.

ähm a das ist bei manchen so wenn man so keine Freunde hat dann denkt man die sich irgendwie selber aus und dann se ähm sind die plötzlich da O7 243 (Martin)

ich glaub dass der Junge oder (-) Mädchen dass sein Vater oder s s sein Mutter net net immer für ihn da ist und dann und dann () einen Riesen [Lehrerin: hm=hm] wünscht er sich dann N4 485-487 (Agim)

In beiden Fällen deuten die Schüler an, dass hier mit der Vorstellung des Monsters etwas Fehlendes kompensiert wird, seien es Freunde oder die Zuwendung der Eltern. Damit ist im Kern der Mechanismus der zweiten Lesart angesprochen, bei dem diese inneren Vorstellungen eine Bewältigungsfunktion für als schwierig, bedrohlich oder unbefriedigend erlebte Situationen haben.

Im Sinne der ersten Lesart, dass es sich hier um ein Phantasiegebäude handelt, das wirkungslos zusammenfällt, wird vielfach die Wirkung des Monsters problematisiert und in Frage gestellt. Ihre Zweifel machen die Schüler entweder daran fest, dass das Monster unsichtbar ist oder daran, dass es nur in der Phantasie existiert. So fällt Tanja gleich beim Vorlesen auf, dass hier etwas nicht stimmt:

die Geschichte irgendwie (-) das ist ja (-) wenn der Schäferhund ja selbst Angst von ihm hat der ist ja aber unsichtbar der sieht ihn ja gar nicht B1 17

Ähnlich richtet Martin seine Einwände gegen die Lesart von Matthias, dass das Monster den Jungen beschützt und der Onkel dann Angst hat: vor wem der kann ihn doch nicht sehen O7 188f. Während in diesen beiden Lesarten die Existenz eines unsichtbaren Monsters möglicherweise noch angenommen wird, geht Kai davon aus, dass das Monster nur in der Phantasie des Ichs besteht. Auf die Frage der Lehrerin, ob ihm ein solches Monster bei der Begegnung mit einem Raufbold helfen würde, antwortet er: hm: nö: wenn s nur in der Phantasie is N4 241 und betont aber ich denk ich denk ich denk nie sowas net wenn ich an so n komischen Typ vorbeilaufe N4 245f.

Der Lebensweltbezug wird in den Gesprächen ganz unterschiedlich realisiert. In N4 versucht die Lehrerin mehrmals, die Schüler dazu zu bringen, von kritischen Situationen zu berichten, in denen sie sich ein Monster wünschen. Damit hat sie nur wenig Erfolg. Die Kinder sind nicht bereit, näher darauf einzugehen. Einzig Dominik erzählt dann eine analoge Situation, wie er Angst hatte vor einem Hund. Auch als die Lehrerin den Schülern Beispiele für Situationen erlebter Hilflosigkeit anbietet, gehen sie nicht darauf ein. Im Gegenteil, sie betonen, dass sie kein Monster brauchen und auch keines wollen. Die Schutzfunktion übernehmen ihre Eltern, Brüder oder Freunde:

ich will kein Monster haben meine Mama ist doch immer bei mir [...] meine Mama is doch immer für mich da wenn ich was [Lehrerin: schön] ja Hausaufgaben oder wenn ich irgendetwas brauch [Lehrerin: hm=hm] oder Streit wenn ich jetzt mit einem Freund hab irgendwas N4 436-452 (Natascha)

ich brauch auch kein Monster [Lehrerin: ja] weil Papa (is) Freunde wo mir helfen bei jeder Situation N4 502-504 (Tim)

Im Gespräch F2 betonen die Schüler, dass der Text kindisch und peinlich F2 53 ist, wie Sayan meint und Elma findet: das ist Dummheit F2 87. Was Elma und andere damit genau meinen, führen sie später aus. Für sie ist der Text zunächst kindisch, weil sie den Eindruck haben, dass er eigentlich nicht an sie adressiert ist. So fragt Haydar wer glaubt an sowas F2 286 und Sayan macht klar, dass Menschen in seinem Alter daran nicht mehr glauben, sondern höchstens kleine Kinder: nicht mal Dreijährige glauben so was F2 316. Sie lesen das Gedicht als „Märchen“ und verbinden damit die Vorstellung, dass der Text dem Leser etwas versucht glaubhaft zu machen, was es gar nicht gibt und dass es die Aufgabe des Lesers ist, diesen Lügenversuch aufzudecken und nicht daran zu glauben (vgl. 4.3.1). Das führt nun zu einer für die Klasse paradoxen Situation. Sie unterstellen dem Text, dass er eigentlich für Kleinkinder gedacht ist und sind sich gleichzeitig sicher, dass er für diese Altersgruppe auf Grund seiner Thematik überhaupt nicht geeignet ist. Sie malen sich aus, dass ein Kind das tatsächlich

glauben könnte und dann im realen Leben mit dieser Strategie scheitert, wie Elma und Haydar ausführen:

Elma: das ist voll blöd ku mal we wenn die Eltern das vo de Kinder erzählen dann glauben sie ich hab auch n Monster und so ist voll die Dummheit die denken dann () kuck zum Beispiel Sie erzählen diese Geschichte Ihrer Tochter und Ihre Tochter ich hab auch n Monster und dann geht sie in das in Kindergarten erzählen und dann

Haydar: Blamage

Elma: aber echt F2 101-106

Noch weiter geht Edona, die mit den dramatischen Folgen spielt, die der Konsum von Horrorgeschichten in der frühen Kindheit angeblich haben kann:

Edona: also was blöd ist die Eltern lassen die Kinder was die wollen machen die Eltern (-) wie soll ich sagen dürfen sich Horrorbücher ausleihen [...] und wenn sie etwa so 14 15 Jahre sind dann machen die alles Mögliche die schlagen [...] die ziehen sich ganz schwarz an voll die Piercings [...] ja hör mal zu und das kommt davon

Lehrer: das kommt von so so Geschichten (glaubst du)

Edona: ja glaub ich F2 484-494

Wie an diesen beiden Stellen prototypisch deutlich wird, betonen die Schüler in diesem Gespräch den Lebensweltbezug. Sie suchen ihn und fordern ihn ein, der Text *muss* eine Bedeutung für das reale Leben haben, er kann nicht als Phantasiespiel stehen bleiben.

Ganz im Gegensatz findet im Gespräch B1 ein spielerischer Bezug zur Lebenswelt statt. Die Schüler lassen sich darauf ein, Situationen zu überlegen, in denen ein Monster helfen könnte. Mal sind diese Überlegungen relativ weit weg vom Text, wenn sich die Kinder ein Monster als Spielkameraden oder als Haushaltshilfe wünschen, mal sind sie textnäher, wenn Kinder sich wünschen, dass das Monster sie oder ihre Familie beschützt. Dabei gewähren sie einen tiefen Einblick in familiäre oder freundschaftliche Strukturen.

da war ich immer da hab ich immer lieber bei mein Oma mein Onkel sagt immer komm kämpfen wir ich will ein bisschen trainieren dass er mich auch ein bissl beschützt weil er manchmal fest äh macht B1 176 (Arben)

gegen die Desi weil die mich immer haut wenn ich mich seh (-) wenn sie mich sieht mit m Gürtel oder so B1 157 (Tanja)

Diese Aussagen mögen vielleicht um bekannte Muster aus dem Fernsehen erweitert sein, man kann aber ziemlich sicher davon ausgehen, dass sie einen realen Kern haben.

Die Unterschiede in den beiden Klassen sind vermutlich auf zwei Aspekte zurückzuführen. Zum einen sind die Schüler der Klasse Fleck ein bis zwei Jahre

älter als diejenigen der Klasse Blanck. Während die jüngeren Schüler der Klasse Blanck noch deutlich kindlicher aussehen und sich auch so verhalten, befinden sich die Schüler der Klasse Fleck in der Pubertät. Damit dürfen sich die Bemühungen, sich von dem vermeintlich Kindischen des Textes zu distanzieren, erklären lassen. Zum zweiten ist der Unterschied wohl auch darin begründet, dass in der Klasse Blanck seit längerer Zeit an ästhetischer Bildung gearbeitet wird. Die Klasse beschäftigt sich in einem Projekt seit längerer Zeit mit selbst entworfenen und hergestellten Puppen und mit szenischen Adaptionen von Bilderbüchern. Dabei wird viel Wert auf eigenständige, kreative Arbeit gelegt, die auf vielfältigen Suchbewegungen und Erprobungen basiert. Das dürfte mit dazu beitragen, dass die Klasse bereit ist, sich auf solche spielerischen „Als-ob-Situationen“ einzulassen.

Wie in den Rezeptionsanforderungen beschrieben, wird der Begriff *Monster* im Gedicht nicht in seiner konventionalisierten Form verwendet. Der Wechsel von der potenziellen Bedrohung durch das Monster hin zum Schutz, den das Monster im Text für das Ich bietet, gelingt den Schülerinnen und Schülern nicht durchgängig. Immer wieder nehmen sie Deutungen im konventionellen Wort-sinn vor und berichten von Monstern, die ihnen Angst einflößen. Edona zum Beispiel beginnt damit, dass sie auch ein Monster hat, das ihr hilft:

Lehrer: wann brauchst du dein Monster
 Edona: () mein Monster wenn ich Hilfe brauche
 Lehrer: und was hilft es dir dann
 [...]

 Edona: dann schlägt er jemand F2 382-386

Sie konturiert hier ihr Monster im Sinne der ersten vier Strophen des Gedichtes. Dann aber will sie noch mehr sagen und beansprucht mit ich war noch nicht fertig F2 388, 390 zwei Mal das Rederecht. Als sie schließlich weiterreden kann, führt sie ihre Vorstellungen eines Monsters weiter aus und wechselt dabei die Perspektive. Das Monster schützt sie nun nicht weiter, sondern stellt eine Bedrohung dar:

Edona: er kommt immer wenn ich schlafe wenn ich träume dann
 kommt er immer [...] he is ernst Mann wenn du mir jetzt nicht
 glaubst in meine Träume kommt der
 Lehrer: was macht dein Monster
 Edona: erschrecken ((lachend))
 Lehrer: dich oder andere
 Edona: erschreckt mich ((lachend)) F2 395-403

Durch das Lachen könnte man glauben, dass sie hier einen Scherz macht. Vermutlich ist das auch so intendiert, dass sie über ihre eigenen Ängste eher scherzhaft spricht. Das im Gedicht beschriebene Monster und der scherzhafte Ton ermöglichen ihr, über ihre eigenen Dämonen zu sprechen, ohne diese wahrhaftig als solche kennzeichnen zu müssen. Auch die abschließende Bemerkung

Edonas zu den Mitschülern deutet darauf hin, dass es sich hier um mehr als um einen Scherz handelt: das war nicht lustig F2 406. In O7 berichten die Kinder ebenfalls von Alpträumen, in denen Monster eine Rolle spielen. Im Gespräch N4 thematisiert die Lehrerin explizit die Frage nach dem Wesen des Monsters, indem sie ihre Schüler fragt: ist das eigentlich was Schreckliches im Grunde genommen oder was Liebes n Monster N4 157. Darauf antwortet nur Dominik vage:

manchmal was Liebes manchmal was Schlechtes [Lehrerin: ja] abwechselnd (--) anders N4 158-160

Möglicherweise deutet er damit an, dass die Bewertung des Monsters in diesem Gedicht von der Perspektive abhängig ist. Während es für das Ich was Liebes ist, ist es für die anderen angedeuteten Figuren eher was Schlechtes. Viel wahrscheinlicher scheint aber, dass er versucht – wie an anderen Stellen auch – die Lehrerfrage möglichst so zu beantworten, wie die Lehrerin dies erwartet. Mit der Aufnahme der beiden Formulierungen hofft er vermutlich, einen weiteren Hinweis zu erlangen, welche Antwort die Lehrerin erwartet. Die Lehrerin versucht dann weiter, mit gezielten Fragen die Schüler dazu zu bringen, die Differenz zur Alltagssprachlichen Deutung des Monsters als Bedrohung wahrzunehmen, was ihr aber nicht gelingt.

Die Emotionen des Ichs aus den indirekten Hinweisen im Text zu erschließen, gelingt den Schülern gut. Sie benennen, dass das Ich keine Freunde hat, einsam ist, geärgert wird oder Angst hat und mit dem Monster keine Angst mehr zu haben braucht. Sie belassen es aber nicht nur beim Erkennen der Emotionen, sie interpretieren die Vorstellung eines Monsters als Ausdruck von Hilflosigkeit, weil die Eltern nicht für ihn oder sie da sind und sie versuchen, das Ich mit hilfreichen Tipps zu unterstützen, wie man beispielsweise mit einem Hund umgehen könnte. Es gelingt den Schülern auch, die Perspektive des Ichs mit derjenigen seiner Gegenspieler zu verbinden. So erkennen die Schüler, dass diese Angst vor dem Monster haben, dass sie erschrecken und das Ich deshalb in Ruhe lassen.

Der Text regt die Schüler in F2, N4 und O7 zum Probandeln an. Sie versetzen sich in das Ich hinein wie Natascha und übernehmen probeweise diese Rolle: ich bin jetzt der Junge und ich sag Sanije Sanije du (sehst) auf mich wie n Monster N4 206. Diese Personalisierung des Textes dient in den meisten Fällen dazu, die eigene Interpretation zu unterstützen, sie durch ein Beispiel aus ihrer eigenen Lebenswelt anschaulich zu machen. So findet Aydan, dass das Monster keine Hilfe ist, wenn man es sich nur ausdenkt. Um dies zu belegen, übernimmt sie probeweise diese Perspektive und überträgt die Situation auf ihrer Lebenswelt:

okay ich denk mir jetzt neben mir steht ein Monster [...] wenn da jetzt zum Beispiel mal ähm wenn da jetzt zum Beispiel mal der Sascha mich schlagen will und ich hätt mich das ausgedacht dass da ein Monster wär und der schlägt mich jetzt Beispiel mal und dann kommt das Monster an und schlägt den zurück [Lehrerin: hm=hm] das geht ja gar nicht O7 277-285

Auf der formalen Ebene erkennen die Schüler auch ohne entsprechenden Impuls der Lehrerinnen in den Gesprächen B1, N4 und O7, dass sich einige Wörter reimen. Sie klassifizieren den Text als Phantasie- oder Monstergedicht. Im Gespräch O7 lässt sich zeigen, dass diese Klassifikation aber erst erfolgt, als die Schüler den Text sehen können. Zur Klassifikation als Gedicht scheint der Reim erst in der Kombination mit der besonderen Anordnung in Versen ausreichend zu sein. Für Matthias, der sich in allen Gesprächen stark auf formale Aspekte beruft, gibt es noch ein anderes Anzeichen dafür, dass es sich hier um ein Gedicht handeln muss:

das hat man gesehen dass das ein Gedicht wird weil wenn das äh so wenn man das wirklich als äh Ding schreiben würde als Text [...] dann wär das Monster Monster Monster immer langweiliger also der dann wenn man das ist ein Gedicht da schreibt man das so oft dann und dann wo s also vorkommt O7 123-125

Die Anapher *Mein Monster* zu Beginn jeder Strophe markiert er zu Recht als besonderes Kennzeichen poetischer Sprache, die in einem Prosatext und schon gar in einem schulischen Text so nicht verwendet werden könnte.

4.1.2.4 Interpretierende Zusammenfassung

Zu Jatzeks *Mein Monster* haben die Schüler zwei Typen von Lesarten gefunden. Die eine Gruppe von Lesarten bezieht sich auf das Aussehen und das Wesen des Monsters, die andere auf das Ich des Gedichtes und die Funktion des Monsters für das Ich. Die Beiträge zum Monster bleiben stärker an der Textoberfläche, sie versuchen, auf der Ebene der wörtlichen Bedeutung das Monster, sein Aussehen und seine Wirkung zu konturieren. Dabei scheinen die im Text angelegten bildhaften Tiervergleiche die Schüler anzuregen. Die Beiträge, die sich auf das Ich, seine Emotionen und die Funktion des Monsters für das Ich beschäftigen, gehen meist über die wörtliche Ebene hinaus. Es gelingt den Schülern, die implizite Interpretationsanweisung im Vers 19 und 20 umzusetzen. Sie bringen ihr Weltwissen über menschliche Grunderfahrungen in Beziehung mit dem Text und sind so in der Lage, die Gefühle des Ichs wahrzunehmen, die nicht als explizite Informationen im Text enthalten sind, sondern nur durch die Interpretation der Hilfseszenen entschlüsselt werden können. Die Schüler können erschließen, welche Funktionen das Monster für das Ich haben könnte und kommen so zu Deutungen des Textes, die in Ansätzen den Lesarten entsprechen, die im Textdeutungsrahmen entworfen sind.

Diese beiden Arten der Deutung bleiben in den Gesprächen nebeneinander stehen, manchmal werden sie auch vermischt. Sie beziehen sich jeweils nicht auf das ganze Gedicht, sondern beschränken sich in ihrer Reichweite auf bestimmte Passagen oder Aspekte. So entstehen keine kohärenten Lesarten, die eine gewisse Deutungsmacht beanspruchen und andere Lesarten ausschließen. Die meisten Schüler scheint das nicht zu irritieren, sie gehen davon aus, dass das

Monster nur eine Vorstellung ist, sind aber trotzdem bereit und in der Lage, sich auf diese Vorstellung einzulassen. Nur an wenigen Stellen fordern einige Schüler implizit oder explizit Eindeutigkeit, etwa wenn Aydan oder Fahri versuchen, das dem Text innewohnende Irritationspotenzial durch realistische Kontextuierungen einzuebnen (vgl. 4.2.1) oder wenn die Schüler in F2 ihren Lehrer auffordern: sagen Sie doch einfach die Wahrheit F2 417. Die Bewertung eines solchen Vorgehens ist ambivalent. Einerseits tritt hier ein, was Spinner (1993) fordert, nämlich eine intensive Begegnung mit Einzelheiten des Textes, verknüpft mit der Gesamtwahrnehmung des Textes. Andererseits befindet sich ein solcher Umgang mit dem Gedicht auf einem schmalen Grat zwischen erwünschter Bedeutungs Offenheit und nicht erwünschter Beliebigkeit der Deutungen.

Der Text lädt durch Form und Thema dazu sein, die Perspektive des Ichs zu übernehmen und Übertragungen auf das eigene Leben zu leisten. Es gelingt den Schülern nicht nur ein Fremdverstehen in dem Sinne, dass sie die Emotionen des Ichs erkennen, sondern sie sind in der Lage, auch die Perspektiven der Anderen zu erkennen. Dass es hier zu einer elaborierten Perspektivenübernahme kommt, wird durch den Text erleichtert. Das Monster dient als Verbindung zwischen den beiden Seiten und ist in seiner Wirkung beschrieben. Dabei stimmt zumindest für die Seite der „Angreifer“ das Monster in seiner Funktion mit bekannten Schemata überein, sodass für das Verständnis auf diese zurückgegriffen werden kann und keine zusätzlichen Informationen notwendig sind. Für das Ich trifft das nicht zu, das Monster hat eine andere Funktion. Die sprachliche Gestaltung, besonders die Ich-Form, erleichtert hier vermutlich das Verstehen.⁸¹ So ist es für die ersten vier Strophen relativ einfach, die Perspektiven des Ichs, des Monsters und der „Angreifer“ nachzuvollziehen. Eine Stufenmodellierung der Perspektivenübernahme, die sich allein an entwicklungspsychologischen Aspekten orientiert, wird damit einmal mehr in Frage gestellt. Wie gut Perspektivenübernahme gelingt, ist immer auch eine Frage des Textes und seiner formalen und inhaltlichen Strukturen.

Die Übertragung auf die eigene Lebenswelt spielt besonders in F2 eine große Rolle. Die Schüler suchen nach der Geltung des Textes für das Leben. Maiwald bezeichnet einen solchen Rezeptionsmodus, der auf einer Abbildfunktion des literarischen Textes besteht, als mimetisierend (Maiwald 1999, S. 125). Nach den Untersuchungen von Kreft (1984) sind erst Schüler der 10. Klasse in der Lage, sich von einem solchen Abbildkonzept gänzlich zu lösen. Damit lässt sich erklären, warum Schüler zwar wissen, dass eine Geschichte erfunden ist und trotzdem auf Realitätsentsprechung beharren (vgl. Kapitel 4.3.1).

⁸¹ Betrachtet man allerdings alle Texte und Gespräche unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme, so fällt auf, dass es nicht (oder nicht nur) der personale Erzählstandpunkt ist, der eine Perspektivenübernahme erleichtert, sondern die Ausführlichkeit der Figurdarstellung und deren Alteritätspotenzial (vgl. 4.3.7).

4.1.3 Lutz Rathenow: Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen

Ein Kartoffelkäfer aus Thüringen hatte nur einen Wunsch: Einmal im Leben wollte er auf die Fidschiinseln. (1)

„Na gut, wenn du einmal im Leben auf die Fidschiinseln willst, bringe ich dich auf die Fidschiinseln“, sagte ein freundlicher Herr, setzte den Kartoffelkäfer auf seine Hand und brachte ihn fünf Straßen weiter. (2)

„Siehst du“, erklärte der Herr, „die Menschen, wie sie von einer Straßenseite auf die andere eilen. Diese Gebäude, die um so vieles größer sind als ein einfacher Kartoffelkäfer. Und überhaupt alles, wie es nur auf den Fidschiinseln sein kann.“ (3)

„Ja“, sagte der Kartoffelkäfer, „sogar die Luft ist anders.“ (4)

Der Herr nickte und trug den Kartoffelkäfer zurück. (5)

„Jetzt habe ich nur noch den einen Wunsch“, sagte der Kartoffelkäfer, „allen erzählen, wie es auf den Fidschiinseln war. Die Häuser sahen doch rot aus und hatten Dächer aus Kartoffelscheiben – oder irre ich mich?“ (6)

„Nein, nein“, antwortete der Herr und setzte den Kartoffelkäfer am Feldrand ab, „die Häuser sind wolkenhoch, aber nicht so stabil wie bei uns.“ (7)

„Ja, das ist es“, sagte der Kartoffelkäfer, „es ist nicht alles Kartoffel, was braun ist. Zu Hause ist es doch am schönsten.“ (8)

„Natürlich“, erklärte der Herr freundlich und verabschiedete sich. (9)

Diese Erzählung des ostdeutschen Gegenwartsautors Lutz Rathenow wurde zuerst 1988 in Hans-Joachim Gelbergs Anthologie *Die Erde ist mein Haus* veröffentlicht. Unter dem gleichen Titel – aber mit nicht unwesentlichen Veränderungen – findet sich der Text auch in Rathenows gesammelten Erzählungen *Ein Eisbär aus Apolda* aus dem Jahr 2006 wieder. Neben dieser Erzählung gibt es im Band *Der Eisbär aus Apolda* drei weitere Geschichten vom Kartoffelkäfer. Im Gegensatz zur ersten sind es Texte, die keine Geschichten erzählen, sondern eher sprachspielerischer Natur sind und den Erzähler und das Erzählen selbst thematisieren. Sie muten bisweilen grotesk an und können dem Bereich der Nonsens-Literatur zugeschrieben werden.

Alle Lehrpersonen suchten die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* aus, um mit ihren Schülern darüber ein Literarisches Unterrichtsgespräch zu führen. Herr Fleck wählte diesen Text für das dritte Gespräch (F3), die anderen Lehrerinnen setzten den Text gegen Ende des Untersuchungszeitraumes ein (O5, L6, N6, B7).

4.1.3.1 Textdeutungsrahmen

Wie dem Titel zu entnehmen ist, stammt die Hauptfigur – ein Kartoffelkäfer – aus Thüringen. Da es keine weiteren Ortsangaben gibt, kann man davon ausgehen, dass die Geschichte ebenfalls in Ostdeutschland spielt, auf Grund der Erstveröffentlichung 1988 vermutlich in der DDR. Ein auktorialer Erzähler stellt im ersten Abschnitt in aller Kürze das Ausgangsszenario vor: Ein Kartoffelkäfer möchte auf die Fidschiinseln. Diese kleine Inselgruppe im Südpazifik gilt als Südseeparadies.

Unvermittelt scheint dieser Wunsch auch wahr zu werden. Im zweiten Absatz tritt *ein freundlicher Herr* auf, der ohne weitere Klärung der näheren Umstände dieses Zusammentreffens den Kartoffelkäfer aufhebt und *fünf Straßen weiter* (2) trägt. Dort erklärt der Herr dem Kartoffelkäfer die fremde Welt. Dass die Menschen dort *von einer Straßenseite auf die andere eilen* und die Häuser *um so vieles größer sind als ein einfacher Kartoffelkäfer* (3), lässt auf einen Wechsel vom Kartoffelfeld in einen bewohnten und belebten Ort schließen. Selbstherrlich bestimmt der Mann, dass dieser Wechsel für den Kartoffelkäfer ein ausreichendes Maß an Fremdheit bereithält, indem er ihm erklärt: Alles ist so, *wie es nur auf den Fidschiinseln sein kann* (3). Diese Feststellung steht im Gegensatz zum Alltagswissen über die Fidschiinseln. Man verbindet mit der Südsee weder eilende Menschen noch Hochhäuser, vielmehr verbindet man damit einsame Strände, Sand, Sonne und Korallenriffe. Der Kartoffelkäfer allerdings stimmt dem freundlichen Herrn zu. Seine Erwartungen scheinen in Erfüllung gegangen zu sein, er gibt seinen eigenen Eindruck der fremden Umgebung wieder: *sogar die Luft ist anders* (4). Diese Feststellung lässt sich gut mit dem Wechsel vom Feld in einen Ort oder sogar in eine Stadt vereinbaren. Der Mann bestätigt die Wahrnehmung des Kartoffelkäfers und hebt ihn auf, um ihn zurückzutragen. Damit hat er den Wunsch des Kartoffelkäfers nach Fremdheit und/oder nach Reisen befriedigt, aber nicht sein Streben nach den Fidschiinseln.

Auf dem Weg zurück zum Feldrand entspinnt sich ein Dialog zwischen den beiden Figuren, in dem sie ihren Ausflug und das Gesehene definieren und interpretieren. Der Kartoffelkäfer hat nun einen neuen Wunsch, er möchte *allen erzählen, wie es auf den Fidschiinseln war*. Dazu konstruiert er eine Vorstellung der Fidschiinseln: Nun sind die Häuser rot und ihre *Dächer aus Kartoffelscheiben* (6). Er bittet den Herrn um Bestätigung seiner Konstruktion, die dieser ihm liefert und sogar noch weiter ausbaut. Gleichzeitig bringt er die Konstruktion wortwörtlich ins Wanken, indem er die mangelnde Stabilität der Häuser anführt. Damit bekommt die zuvor mit Neugierde und Sehnsucht betrachtete Fremde ein Moment der Gefahr und der Angst. Eine Botschaft, die der Kartoffelkäfer sofort versteht. Mit der an das Sprichwort „Es ist nicht alles Gold, was glänzt“ angelehnten Wendung *es ist nicht alles Kartoffel, was braun ist* (8) gesteht der Kartoffelkäfer seine Ahnungslosigkeit ein. Er hat sich vom äußeren Schein täuschen lassen, die Fremde schien ihm als erstrebenswert. Doch das hat sich nun geändert, angesichts der drohenden Gefahr kommt er zum Schluss *Zu*

Hause ist es doch am schönsten (8). Seine Abenteuerlust ist gestillt, die Fremde hat ihren Reiz verloren, die Gefahr überwiegt. Mit neuer Zufriedenheit bewertet er sein Zuhause als schönen Hort der Sicherheit. Damit ist auch der Herr am Ziel, er stimmt dem Kartoffelkäfer in seiner Selbsterkenntnis zu. Er verlässt die Szene so abrupt, wie er gekommen ist, und damit ist die Erzählung zu Ende.

Die beiden Figuren sind an keiner Stelle gleichberechtigt. Während der Herr den Kartoffelkäfer so behandeln kann, wie er es dem Käfer gegenüber für angemessen hält, ist besagter Käfer nur *ein einfacher Kartoffelkäfer* (3). Er hat keine besonderen Fähigkeiten, möglicherweise hat er auch ein einfaches Gemüt. Der Herr dagegen kann jederzeit über den Aufenthaltsort des Kartoffelkäfers bestimmen, er trägt ihn, wohin er es für sinnvoll hält. Darüber hinaus besitzt er die Deutungsmacht für alle Wahrnehmungen, er bestimmt was fremd ist, wie die Häuser aussehen und wie stabil sie sind. Die Thematisierung der Deutungsmacht im Rahmen des gemeinsamen Erzählens erinnert an Dichter wie Peter Bichsel, die in ihren Texten das Verhältnis zwischen Sprache und Realität reflektieren: Geschichten erzählen nicht die Wirklichkeit, sondern sie erzählen nur „Möglichkeiten der Wahrheit“ (Bichsel 1997, S. 12f., vgl. auch Durongphan 2005). Die Ausübung dieser Deutungsmacht erinnert auch an Werbestrategen, die versuchen, auf ihren potenziellen Kunden einzuwirken. Außerhalb der Werbung findet man ein solches Verhalten in der realen Welt nur bei Eltern, die ihren Sprösslingen (unangenehme) Wahrheiten verschweigen oder sie belügen, weil sie zu wissen glauben, was am besten für das Kind ist. Und man findet sie bei Diktatoren, deren Konstruktionen von Staat und Gesellschaft auf einer eigenwilligen Interpretation der Welt beruhen. Sie sind auf *einfache(r) Kartoffelkäfer* (3) angewiesen, die Selbststilisierungen und Wirklichkeitsinterpretationen fraglos hinnehmen und deren Freiheitsdrang im Angesicht möglicher Gefahren sofort versiegt.

Lutz Rathenow ist in der DDR aufgewachsen und hat sich dort aktiv an der Bürgerrechtsbewegung beteiligt. Mit seinen literarischen Texten und deren Veröffentlichung im Westen hat er gegen die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der DDR protestiert, sodass es nahe liegt, auch in diesem Text nach Bezügen zur DDR und ihrem Regime zu suchen. Vor diesem Hintergrund könnte man den Kartoffelkäfer als Bürger der DDR interpretieren und den Herrn als Staat, der die Wünsche und Sehnsüchte seiner Bürger nach seinem Gutdünken zum Schein befriedigt. Anstelle eines freiheitlichen Zugangs zur Welt tritt die gelenkte Wahrnehmung, die relevante Ausschnitte der Welt auswählt und die Neugier auf das Fremde durch Angst vor dem Unbekannten zu ersetzen versucht. Ziel ist dabei eine neue Zufriedenheit mit der vom Regime beschränkten Lebenswelt. Der Bürger soll erkennen, dass der schöne Schein beispielsweise

westlicher Länder trägt und ihm zur Erkenntnis verhelfen: *Zu Hause ist doch am schönsten* (8).⁸²

Dass Rathenow ausgerechnet einen Kartoffelkäfer zur Hauptfigur seiner Erzählung macht, könnte damit zu tun haben, dass in der DDR 1950 der Vorwurf erhoben wurde, die USA hätten den Kartoffelkäfer über dem Land abgeworfen, um die deutsche Kartoffelernte zu vernichten. Der ursprünglich aus Amerika stammende Kartoffelkäfer kam Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland und verbreitete sich im Laufe des 20. Jahrhunderts immer weiter nach Osten, so dass er zunächst von den Nationalsozialisten und später eben vom DDR-Regime zu Propagandazwecken eingesetzt wurde (vgl. Körner 1992).

Eine ganz andere Lesart liegt der literarisch verfassten Besprechung in *Rossipotti*, einem Literaturmagazin für Kinder, zu Grunde. Die Rezension ist aus personaler Perspektive geschrieben, ein Ich berichtet, dass beim Schreiben der Buchbesprechung ein Kartoffelkäfer ins Büro kommt und sich selbst zu seinen Geschichten äußern will. Er besteht darauf, dass es einigen Klärungsbedarf gibt und hält dann unmissverständlich fest:

Ich, der Kartoffelkäfer aus Thüringen möchte in aller Öffentlichkeit bekannt geben, dass ich sehr wohl weiß, dass ich in der ersten Geschichte nicht auf den Fidschi-Inseln war, sondern von dem Herrn nur einmal um den Häuserblock getragen wurde. Es war reines Feingefühl dem Herrn gegenüber, das nicht laut gesagt zu haben. (Kautt 2006, o. S.)

Die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* ist ein typisches Beispiel einer doppelt adressierten Erzählung für Kinder und Erwachsene. Kinder nehmen auf der textimmanenten Ebene eine etwas rätselhafte und lustige Geschichte über einen sprechenden Käfer und einen freundlichen Herrn wahr, der auch Lesarten wie die zuletzt genannte aus *Rossipotti* angemessen sind. Erwachsene Leser dagegen haben zusätzlich die Möglichkeit, den Text gesellschaftspolitisch zu interpretieren.

4.1.3.2 Rezeptionsanforderungen des Textes

Die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* erfordert vom Leser zunächst geografisches und biologisches Weltwissen. So sollte er wissen, dass Thüringen in Deutschland liegt, idealerweise weiß der Rezipient, dass Thüringen ein ostdeutsches Bundesland ist. Bei den Fidschiinseln ist es zumindest erforderlich zu wissen, dass diese weit weg von Thüringen liegen. Ihre genaue

⁸² Bei der Version, die in *Ein Eisbär aus Apolda* abgedruckt ist, hat Rathenow ausgerechnet diesen Satz geändert. Dort heißt es nun *Zu Hause ist es auch schön* (S. 9). Im Gegensatz zur neuen Zufriedenheit, die sich in der anderen Version einstellt, erscheint der Kartoffelkäfer hier viel resignativer. Das Zuhause ist nur ein Ort unter vielen, der – wie andere auch – schön ist, aber nicht mehr.

Lage im Pazifik dagegen ist eher nebensächlich. Wichtig ist aber konzeptionelles Wissen über die Fidschiinseln. Bereits der Name steht für einen exotischen Ort, die Inseln stehen für Südseeromantik, Palmen und weißen Sandstrand (was in der Realität nicht unbedingt zutrifft) und werden als „Trauminsel“ wahrgenommen. Auch sprachliches Wissen fließt in diese Vorstellung mit ein, eine Insel ist per Definition von Wasser umgeben. Eher biologisches Wissen ist gefragt, um eine adäquate Vorstellung eines Kartoffelkäfers zu entwickeln. Auch hier ist es eher konzeptionelles Wissen über Käfer, das zum Zuge kommt. Der Rezipient muss wissen, dass es sich dabei um kleine Tiere handelt, die vornehmlich in der freien Natur auf dem Boden leben. Das Kompositum Kartoffelkäfer muss insofern interpretiert werden, als es sich hier nicht um einen Käfer aus Kartoffeln handelt, sondern um einen Käfer, der von oder an Kartoffelpflanzen lebt. Die exakten Lebensverhältnisse und das gelb-schwarz-gestreifte Aussehen des wirklichen Kartoffelkäfers sind dagegen nicht relevant.

Um die Dimensionen zu verstehen, mit denen im Text gespielt wird, braucht der Rezipient die Fähigkeit, Größen als Vergleichsmaßstab heranzuziehen. Er muss die Größe des Kartoffelkäfers zu der des Mannes und der von Häusern genauso in Beziehung setzen können wie die Entfernung von Thüringen zu den Fidschiinseln mit der Entfernungsangabe *fünf Straßen* (2). Neben der Größendimension spielt die Dimension „Fremdheit“ eine weitere zentrale Rolle. Um das Oszillieren zwischen Neugierde, Entdeckerfreude und ängstlichem Rückzug in das Vertraute zu verstehen, muss der Rezipient über solche Erfahrungen im Umgang mit dem Fremden verfügen. Da es sich dabei um menschliche Elementarerfahrungen handelt, ist davon auszugehen, dass die meisten Menschen diese beiden unterschiedlichen Zugänge zum Fremden immer wieder erleben.

Soll die Interpretation eine der Lesarten beinhalten, die sich auf die DDR beziehen, braucht der Rezipient gesellschaftspolitisches und geschichtliches Wissen über die DDR und deren Regime. Um überhaupt auf die Idee einer Verbindung zur DDR zu kommen, ist es möglicherweise hilfreich, wenn der Leser mit einigen Aspekten der Biographie von Lutz Rathenow vertraut ist.

4.1.3.3 Ergebnisse

In den Gesprächen zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* nehmen drei Themenbereiche großen Raum ein. Es ist zunächst der Kartoffelkäfer selbst und seine Fähigkeit, mit einem freundlichen Herrn zu kommunizieren, es sind dann die Fidschiinseln verbunden mit der Frage, ob der Kartoffelkäfer tatsächlich da war, und es ist der Satz *Zu Hause ist es doch am schönsten*. (8), was die Schüler intensiv beschäftigt. Diese Bereiche sollen im Folgenden dargestellt werden. Im Anschluss daran geht es um Versuche, die Lebenswirklichkeit und Wünsche der Kinder miteinzubeziehen und zum Schluss werden einige Ergebnisse dargestellt, die den Umgang der Schüler mit Texten beleuchten.

Der Kartoffelkäfer, die zentrale Figur des Textes, wird in den meisten Gesprächen nicht weiter behandelt. Die Lehrpersonen gehen vermutlich zu Recht davon aus, dass alle Schüler wissen, was ein Käfer ist. Eine exakte Beschreibung des Kartoffelkäfers im biologischen Sinne ist, wie bereits erwähnt, nicht notwendig. Einige Schüler wissen, wie ein Kartoffelkäfer aussieht. In der Klasse von Frau Ortis beispielsweise wurde die Kartoffel einige Wochen vor dem Gespräch im Sachunterricht thematisiert und in diesem Zusammenhang kamen die Schüler mit Bildern von Kartoffelkäfern in Kontakt. Auch in der Klasse von Frau Blanck wissen einige Schüler, wie ein Kartoffelkäfer aussieht. Darius beschreibt ihn:

also des is n kleiner Käfer der is auf m Rücken golden un und der der hat vorne so Zangen wo er wo er dann die Kartoffel Kartoffel Kartoffeln essen kann und (--) und der kann fliegen B7 268

Frau Blanck fragt nicht, wie der Käfer aussieht, sie fragt in ihrer kreativen Klasse, wie die Schülerinnen und Schüler sich den Käfer vorstellen. So kommt es, dass die Kinder wie zum Beispiel Tanja das Kompositum Kartoffelkäfer in dem Sinne interpretieren, dass es sich dabei um einen Käfer aus Kartoffeln handelt: der Bauch und der Körper is alles aus Kartoffel B7 266. Es ist davon auszugehen, dass dies ein bewusster kreativer Akt ist, in dem sie das Kompositum im Sinne vergleichbarer Wortbildungen wie „Kartoffelsalat“ neu interpretiert und nicht etwa ein Fehler, der auf mangelndes Welt- oder Sprachwissen zurückzuführen ist.

Das Gespräch zwischen dem Kartoffelkäfer und dem Mann wird in allen Klassen zum Thema. Die Verständigung zwischen Mensch und Tier irritiert die Schüler und sie bringen dieses Thema in allen Phasen des Gesprächs ein, wie Mirko, der findet:

aber eigentlich ähm find ich die Geschichte bisschen komisch weil Käfer können ja nicht reden oder die Leute können die Käfer nicht verstehen N6 225

Die Schüler finden dafür unterschiedliche Erklärungen. Nils schlägt als Lesart vor, dass die Erzählung in der Zukunft angesiedelt ist und die Menschen mit den Tieren über einen Helm kommunizieren können. Uwe kommt auf die Idee, dass der Kartoffelkäfer nur meint, dass mit ihm gesprochen wird, in Wahrheit aber zwei Menschen miteinander sprechen. Und Fahri findet: das ist doch ein Witz F3 239. Neben diesen Deutungen kommt es in den Gesprächen aber auch zu Äußerungen, in denen die Schüler klarstellen, dass es sich hier um eine erfundene Geschichte handelt und Suella betont: äh in Geschichten kann man alles da können die Ransen fliegen F3 241. Diese Lesart bleibt aber ohne durchschlagende Wirkung, sie bildet nur eine unter vielen Erklärungen für das Phänomen, dass sich der Kartoffelkäfer mit einem Menschen unterhalten kann.

In keinem der Gespräche weiß ein Schüler oder eine Schülerin, was die Fidschiinseln sind. Das zeigt sich auch darin, dass viele Schüler nicht in der Lage

sind, den Namen dieser Inseln korrekt auszusprechen. Ersatzweise verwenden die Schüler ähnlich klingende Formen wie beispielsweise Flitschi B7 112, Witschi B7 113, Midschi N6 67, Fitzinsel N6 219, Fidschiinsel L6 94 oder Fidschiinschel F3 274. Die Lehrpersonen gehen mit diesem Informationsdefizit ganz unterschiedlich um. Herr Fleck erklärt seinen Schülern gleich zu Beginn, dass es sich um kleine Inseln handelt, die weit weg von hier bei Australien liegen. Die Lehrerinnen dagegen bringen ihr Weltwissen nicht ein, selbst dann nicht, wenn die Kinder danach fragen oder wie Martin erklären:

äh wie hat die komische Insel da nochmal geheißen [Lehrerin: Fidschiinsel] ja die war komisch die gibt s nämlich gar nicht O5 60-62

Das hängt vermutlich damit zusammen, dass für sie die Konnotation „Trauminsel“ im Vordergrund steht und es ihnen irrelevant erscheint, die realen Fidschiinseln zu thematisieren. Dabei beachten sie nicht, dass für die Wahrnehmung der konnotierten Bedeutung ein grundlegendes Wissen über die eigentliche Bedeutung sowie konzeptionelles Wissen über „Trauminseln“ notwendig ist. Somit haben die Schüler viele Vorschläge, was die Fidschiinseln sein könnten. Sie kommen auf die Idee, dass es sich um einen Straßennamen handeln könnte, um eine Verkehrsinsel, um einen Garten oder um einen Ort, der nur im Märchen existiert. Die Idee der Trauminseln kommt besonders in den Gesprächen der Klassen Blanck und Nadler auf, denn beide Lehrerinnen bringen diese Vorstellung in die Gespräche ein und verstärken Deutungen, die in eine solche Richtung weisen. Während Frau Blanck kurz darauf hinweist, dass es sich bei den Fidschiinseln um Trauminseln weit weg handelt, geht Frau Nadler weder auf das geografische noch auf das konzeptionelle Wissen ein, das dieser Vorstellung zugrunde liegt. Dennoch sind die Schüler beider Klassen in der Lage, diese Vorstellung zu adaptieren, teilweise bringen sie von alleine solche Deutungsversuche ein. Möglicherweise kennen einige Schüler ein entsprechendes Konzept von Insel im Sinne eines Südseetraums, beispielsweise aus (Werbe-)Sendungen im Fernsehen. Im Gespräch B7 verweist Karsten darauf, dass diese Trauminseln gleichzusetzen sind mit den Traumwohnungen, die die Schüler kurz zuvor gemalt haben: Ding des sind die Fidschiinseln sind auch die wo wir da gemalt haben da unten B7 143f. Agim bringt dazu eine medial geprägte Vorstellung der Trauminsel ein:

oder vielleicht eine (-) zum Beispiel wie wie bei Hollywood da sind solche Insel so Kinoinsel und so (-) wo so viele so Bäume sind [...] so Strand so irgendwie N6 165-167

Mirko ergänzt mit dem Aspekt des Urlaubes: Fidschi das erinnert mich irgendwie nach Urlaub oder so wo Strand is N6 171f. Sara gelingt es, diese neu erworbene Variante einer Trauminsel mit einer anderen Insel zu verknüpfen, die im mitteleuropäischen Kulturraum prototypisch für die Südsee steht: so ne Insel wie Hawaii oder sowas stell ich mir vor N6 210.

In der ersten Runde des Gesprächs L6 stellt Gudrun die Frage, warum der auch überhaupt auf diese Insel wollte L6 51. Für die Schüler, die sich darüber Gedanken machen, stehen als Motive die Neugierde und das Bedürfnis nach Stimulation im Vordergrund. Mirko gelingt es nach Frau Nadlers Hinweisen auf einen kürzlich erfolgten Ausflug seine eigenen Erfahrungen auf den Text zu übertragen:

ne wir wollten ja auch mal was erleben und des haben wir dort gemacht und genau so war des glaub ich auch bei Käfer der wollte was erleben und dann is es auch passiert N6 309

Stefan hat eine ganz andere Idee, warum der Kartoffelkäfer auf die Fidschiinseln möchte: der will sich paaren L6 143. Die von Frau Linder – vermutlich zu Recht – als Provokation eingestufte Äußerung ist nicht so abwegig, wie sie auf den ersten Blick scheinen mag: Wanderungsbewegungen zur Paarungszeit sind im Tierreich durchaus verbreitet.

In allen fünf Gesprächen ist für die meisten Schüler klar, dass der Kartoffelkäfer nicht ehrlich auf die Insel B7 50 geht, wie Darius es nennt. Thomas thematisiert diese Frage im Gespräch F3 gleich in der ersten Runde:

aber hm: f: (--) aber fünf Straßen weiter ist ja nicht die Fidschiinsel oder wie das heißt () so der Mann hat ihn eigentlich angelogen F3 62

Um die Distanz *fünf Straßen* (2) zu verdeutlichen, regt Herr Fleck die Schüler zur Überlegung an, was fünf Straßen von der Schule entfernt liegt. Im Gespräch der Klasse Ortis nimmt Peter von sich aus Bezug zu den örtlichen Gegebenheiten und konkretisiert die Längenangabe für den Schulort: von hier vielleicht bis zur Eisdielen O5 303. Aydan kommt zum Schluss: der hat den nur verarscht O5 322f. In diesem Zusammenhang kommen in den Gesprächen zwei Fragen auf. Die Schüler überlegen, meist auf Nachfrage der Lehrpersonen, ob der Kartoffelkäfer weiß, dass er nicht da war, und wenn nein, warum er glaubt, dass er da war. Ken ist der einzige Schüler, der glaubt, dass der Kartoffelkäfer weiß, dass er nicht auf den Fidschiinseln war. Er interpretiert den Text ganz ähnlich wie Kautt (2006):

äh ich denk dass er sich das einfach nur vorgestellt hat dass er selber gewusst hat dass er da nicht hinkommen könnte [...] dass er einfach so getan hat dass er ihm glauben würde B7 316-318

Die anderen Schüler können gut begründen, warum der Kartoffelkäfer glaubt, auf den Fidschiinseln zu sein. Sie erklären es sich damit, dass die Umgebung für den Kartoffelkäfer neu und anders ist, wie beispielsweise Sayan ausführt: weil s da so interessant aussah (--) hm weil s da anders aussah wie in andern Orten F3 221. Herr Fleck versucht sich dieser Frage über die eigene Erfahrung oder besser Vorstellung der Schüler zu nähern. Er fragt sie nach Orten, wo sie gerne hingehen würden, und versucht dann mit ihnen zu klären, woran sie merken würden, dass sie tatsächlich dort sind. Ismar erklärt das für New York, eine Übertragung auf den Text leistet er dabei nicht:

ich merk das dass wenn ich meine Augen aufmach dass ich alles nach New York also die Häuser [...] dass ich P. [Wohnort] kenne und New York

kenn ich nicht da ist was anderes und da ist was anderes da reden alle amunachtschich nongabilitum⁸³ F3 334-338

Im gleichen Gespräch finden die Schüler auch Erklärungen, warum der Kartoffelkäfer *sogar die Luft ist anders* (4) sagt. Ismar vermutet, dass er auf einen Berg gestiegen ist und die Luft oben besser ist. Thomas ist in der Lage, mögliche Ursachen der Luftveränderung eloquent darzustellen:

äh vor allem weil der Kartoffelkäfer der war ja auf dem Feld und d das das hat da sind halt nicht so viele Gebäude und so und nicht so viele Menschen die dann sozusagen die Luft rauben F3 186f.

die Atmosphäre ist anderster als auf dem Feld (--) das ist halt ganz anderster wie bei ihm F3 223

Nexhat dagegen hat eine ganz andere Idee, wie es zu dieser Veränderung der Luft kommt:

es kann auch sein dass da es kann doch sein dass da in der Nähe eine Kläranlage war oder so dass da schlechte Luft war dann sind die einfach weiter gelaufen und da war die Luft ein bisschen besser F3 442-444

Neben dem sprechenden Käfer und den Fragen rund um die Fidschiinseln bildet der Satz *Zu Hause ist es doch am schönsten*. (8) den dritten großen Themenbereich. Im Gespräch O5 ist es Aydan, die diese Stelle anspricht:

und warum soll es zu Hause am schönsten sein [...] was findet der eigentlich so gut da daheim O5 92-95

Auch andere Schüler finden es zu Hause eher langweilig, einige distanzieren sich ausdrücklich von ihrem Zuhause und damit von ihrer Familie. Dies sind eher die Jugendlichen, bei denen die Ablösung vom Elternhaus zunehmend zu ihrer Entwicklungsaufgabe wird, wie beim fast 15jährigen Haydar: ich freu mich wenn ich meine Mutter nicht seh und die vermisst sie schon F3 366. Damit versucht er sich auch von seinen Mitschülern zu unterscheiden, die zuvor von Heimweherfahrungen berichten. Auch die fast 13jährige Derya äußert sich ähnlich: Gott ich wär froh wenn ich von meiner behinderten Familie weg wäre F3 369. Dass ihre Verbindung zur Familie nicht so negativ ist, wie sie es hier darstellt, ergibt sich aus ihrer Antwort auf eine Nachfrage von Herrn Fleck. Sie bestätigt, dass der Satz *Zu Hause ist es doch am schönsten*. (8) auf sie nicht zutrifft und lässt gleichzeitig eine Ausnahme zu: nur wenn mein Vater da ist F3 375 – doch der verbüßt in dieser Zeit eine Gefängnisstrafe. Herrn Fleck gelingt es, diese Stelle so zu thematisieren, dass genügend Raum für die Ablehnung dieser bürgerlichen im Biedermeier entstandenen Idylle von Heim und Familie bleibt. Für die Lehrerinnen dagegen ist dies keine problematische Stelle,

⁸³ Vermutlich versucht Ismar hier lautmalerisch eine fremde Sprache nachzuahmen.

sie gehen – vermutlich unbewusst – davon aus, dass den Kindern diese Erfahrung bekannt ist. Mit entsprechenden Impulsen versuchen sie das angenehme Gefühl des Nach-Hause-Kommens mit den Schülern zu erarbeiten. Tatsächlich gelingt es den meisten Schülern, mit der Vorstellung des wohlbehüteten Zuhauses als Hort der Geborgenheit, Sicherheit und Ruhe umzugehen. Ob sie nur den Topos kennen oder tatsächlich selbst solche Erfahrungen im alltäglichen Leben machen, bleibt offen. Es ist anzunehmen, dass es sich hier um eine kulturell geprägte Vorstellung der Familie handelt, die die Schüler zwar als Wissen erworben haben, die aber nicht unbedingt dem gelebten Alltag in den schwierigen sozialen Verhältnissen der Herkunftsfamilien entspricht. Trotzdem nehmen sie die Impulse der Lehrerinnen auf und begründen, welche Vorteile das Zuhause gegenüber der Fremde hat. Sie finden es zu Hause gut, weil da die Familie ist, die einen versorgt, weil da die Freunde sind, die man sich woanders erst mühevoll holen muss B7 250 wie Julia es nennt, weil man sich zu Hause besser auskennt und weil man dort sein Spielzeug hat. Zu Hause hat man seine Ruhe und ist nach einem anstrengenden Ausflug froh, wieder dort zu sein. Auch für den Kartoffelkäfer ist es zu Hause besser, zumindest nach Ansicht von Irene, bei der vermutlich die Fernsehbilder der Tsunamikatastrophe im Dezember 2004 bleibenden Eindruck hinterlassen haben:

der ist glücklicher daheim als wie [...] weil da is weil daheim ist das Haus
sicherer und da ist ja auf eine Insel und da kommen ja immer Wellen [...]
da kommen die ganze Zeit nur Wellen O5 375-379

Irene findet mit dem Motiv der Sicherheit – das im Text ja mit den nicht so stabilen Häusern angelegt ist – eine Begründung für den Sinneswandel des Kartoffelkäfers. Allerdings scheint diese Lesart für Irene nicht besonders tragfähig. Ähnlich wie im Gespräch zu *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz (vgl. 4.1.4.3) problematisiert sie in der Abschlussrunde nochmals die Textstelle, zu der sie eine Lesart gefunden hat:

des mit der Insel des fand ich nicht so toll [...] d dass er wieder nach
Hause will das versteh ich gar nicht [...] dass er erst hin wollte und dann
wieder zurück O5 450-454

Wie es dazu kommt, dass ihr eine Verbindung ihrer eigenen Deutungsideen mit dem gesamten Text nicht gelingt, ist unklar. Irene wird von Frau Ortis als in Deutsch sehr schwache Schülerin bezeichnet, die beispielsweise noch nicht in der Lage ist, selbst eine Geschichte zu schreiben. Möglicherweise gelingt es ihr deshalb nicht, die Fokussierung auf die Motive des Käfers als Ausschnitt des Ganzen wahrzunehmen und in den Gesamtzusammenhang einzuordnen. Vielleicht hat sie aber auch diesen Punkt nur deshalb nochmals erwähnt, weil er über weite Strecken im Zentrum des Gesprächs stand. Die Schüler haben in O5 lange darüber gesprochen, ohne eine eindeutige Sinnfestlegung anzustreben. Irene's Äußerung könnte so als erneute Benennung eines zentralen Motivs des Gesprächs in personalisierter Form interpretiert werden.

Matthias beteiligt sich intensiv an der Diskussion um diese Frage. Für ihn ist schon zu Beginn klar, dass der Sinneswandel des Kartoffelkäfers durch das Gespräch mit dem freundlichen Herrn ausgelöst wird. Allerdings kann er das noch nicht genau fassen:

ja aber guck erster war er so lustig auf die komische Insel ja ich will da jetzt hin und dann hat ihn der Herr hat ihn der mal in in die nächsten fünf Straßen getragen und hat halt mit ihm geredet über das Thema und dann hat denk ich dass der Käfer sich das anderst überlegt hat O5 109

d der Herr der hat dem irgendwas erzählt also O5 115

Die Rolle des freundlichen Herrn bleibt auch für die anderen Kinder im Gespräch O5 rätselhaft. Während Aydan vermutet: der Mann wollte dem Käfer nur Angst machen O5 204, kommen die anderen Schüler auf gegenteilige Ideen. Sie überlegen, dass der Mann den Kartoffelkäfer zum Beispiel vor den schlechten Erfahrungen schützen möchte, die er selbst schon gemacht hat. Eine andere Lesart bringt Peter ins Spiel:

ähm vielleicht ist es auch so weil der Mann das nicht will de dā dass der sei seine Familie jetzt einfach liegen lässt O5 256

Möglicherweise spielen in einer solchen Äußerung familiäre Erlebnisse eine Rolle, werden eigene Trennungserlebnisse im Rahmen der Fiktion bearbeitet, indem sie symbolisch verhindert werden.

Viel stärker als die Rolle des freundlichen Herrn beschäftigt die Klasse von Frau Ortis die Frage, warum der Kartoffelkäfer seine Meinung ändert und wieder gerne nach Hause zurück geht. Aydan kommt von sich aus auf die Idee, dass es etwas mit den erwähnten Häusern zu tun hat: vielleicht war das war d vielleicht waren die bei dem im Haus und es war anders O5 128-130. Sie hat vermutlich gelernt, dass Begebenheiten wie die Erwähnung der Häuser in literarischen Texten meist mit Bedeutung aufgeladen sind und nicht zufällig Erwähnung finden wie dies im Alltag oftmals der Fall ist. Etwas später kann sie diese Lesart noch genauer darstellen: vielleicht hat er gedacht die Häuser stürzen ein und da hat er vielleicht Angst gehabt O5 170. Offenbar hat Aydan die Bedeutung des Wortes stabil verstanden, ohne dass es jemand zuvor explizit erklärt hat. Auch andere Schüler in den Gesprächen der Klasse Linder und Nadler machen die Angst des Kartoffelkäfers für seinen Sinneswandel verantwortlich und fügen weitere Ideen zu den Ursachen seiner Angst an:

es hätt ja auch sein können dass der (-) Kartoffelkäfer gedacht hat dass ihm etwas passiert auf der Insel [Lehrerin: hm=hm] dass er deswegen gesagt hat dass dass daheim schöner ist L6 207-210 (Manuela)

vielleicht ha hat der Angst gehabt dass die Menschen ihn zertrampelt halt weil er so klein ist u un und die Menschen groß er kann nicht so schnell ausweichen N6 328f. (Agim)

Neben diesen Lesarten, die jeweils eine Textstelle fokussieren, gibt es einige holistische Deutungen der Erzählung. Mehrere Schüler interpretieren sie als Traum wie Nils, denn ich glaub das beantwortet alle Fragen wenn s nur ein Traum war L6 251. In den bisherigen Gesprächen scheint es den meisten Schülern nichts auszumachen, dass solche Deutungen in den Gesprächen nur einzelne Stellen fokussieren und sich in der Regel nicht zu einer stringenten Lesart zusammen fügen. Weder beklagen sie diesen Zustand, noch fordern sie stringente Deutungen ein. Nils und später auch Uwe sind die einzigen, die sich dazu explizit äußern. Nachdem Uwe auch in anderen Gesprächen immer wieder holistische Deutungen eingebracht hat, ist in diesem Gespräch erstmals zu spüren, dass er bestrebt ist, stringente Lesarten zu finden: wo er s geträumt hat ist alles aufgegangen L6 328.

Mirko findet, dass der Kartoffelkäfer Glück gehabt hat, weil ihn der Mann dahin mitgenommen hat, wo er schon immer hinwollte und der Kartoffelkäfer sich darüber gefreut hat. Diese Lesart behält er bis zur Schlussrunde bei und er kann darin auch den Satz *Zu Hause ist es doch am schönsten.* (8) integrieren:

ja und dann noch zu der Geschichte ähm de der Käfer hat was erlebt und dann war er zu Hause war er auch wieder froh zu Hause zu sein N6 430

Mirkos Lesart kann vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass in diesem Gespräch (N6) der Fokus auf den Fidschiinseln als Trauminseln liegt. Es geht nicht um die realen Fidschiinseln, sondern das Wort „Fidschiinseln“ wird als Synonym für einen „Traumort“ verwendet. Insofern ist Mirkos Lesart gut zu verstehen. Wenn der Kartoffelkäfer in erster Linie Abwechslung oder vielleicht sogar ein Abenteuer sucht, spielt es keine Rolle, ob er tatsächlich auf den Fidschiinseln war oder nur etwas ihm Fremdes gesehen und mit all seinen Reizen und Bedrohungen erlebt hat. Im Mittelpunkt stehen dann der Wunsch nach einem Erlebnis, der durch den freundlichen Herrn befriedigt wird, und die zufriedene Rückkehr nach Hause.

Außer Frau Ortis versuchen alle Lehrpersonen, einen subjektiven Zugang zum Text anzuregen, indem sie ihre Schüler dazu auffordern, über ihre Trauminseln oder -orte nachzudenken. Die Antworten der Schüler sind vielfältig und phantasievoll, ohne dass sie zum Verstehen des Textes weiter beitragen. Neben klassischen Reiseländern wie Italien erwähnen die Kinder als Traumziele auch ihre Herkunftsländer. Wie auch in anderen Situationen zeigt sich hier, dass die Schüler der Klasse Blanck bei solchen Aufgabenstellungen sehr phantasievoll agieren. Sie sind es gewohnt, im Rahmen von ästhetischem Unterricht – sei es in Kunst oder in Literatur – neue Räume zu erschaffen, die stärker an ästhetischen und literarischen Mustern wie zum Beispiel dem „Schlaraffenland“ orientiert sind als an der Realität. Zu Übertragungsversuchen auf das eigene Erleben regt vor allem die Stelle *Zu Hause ist es doch am schönsten.* (8) an. Besonders Frau Nadler versucht ihren Schülern dieses Gefühl zu vermitteln. Dabei stößt sie auf

Schwierigkeiten. Zum einen sind ihre Schüler in einem Alter, in dem der Umgang mit Peers immer wichtiger wird und die Familie langsam an Bedeutung verliert. Zum anderen kommt ihr ein verbreiteter pädagogischer Standpunkt in die Quere: Im Kampf gegen das dauerfernsehende Kind setzen Pädagogen auf die Wichtigkeit von außerhäuslichen Erfahrungen, sie predigen den Kindern, sich zu bewegen und an die frische Luft zu gehen. Vermutlich ist vor diesem Hintergrund Agims Äußerung zu verstehen:

ich find s draußen besser als zu Hause [...] weil man wenn man dann mehr frische Luft als drin als wenn wenn man nur da sitzt und guckt Fernsehen dann ist des halt keine Luft mehr N6 344-347

Obwohl die Lehrerin Gegenteiliges intendiert und das angenehme Gefühl des Nach-Hause-Kommens thematisieren möchte, wendet Agim in seiner Antwort das bekannte pädagogische Muster an. Er interpretiert die Absicht der Lehrerin so, wie er es gelernt hat, und betont den Aufenthalt an der frischen Luft. Dabei bemerkt er nicht, dass die Lehrerin an dieser Stelle eine andere Intention verfolgt.

Im Gespräch der Klasse Linder äußern sich Nadine und Uwe in der Schlussrunde dazu, dass ein Literarisches Unterrichtsgespräch langweilig ist, wenn nichts mehr rätselhaft bleibt. Uwe erläutert dies gut nachvollziehbar:

wo er s geträumt hat ist alles aufgegangen [Lehrerin: hm=hm] aber dann danach wo ich das gesagt hab fand ich s noch ein bisschen langweilig [Lehrerin: hm=hm] weil mir dann immer ein bisschen zu viele noch reden L6 328-332

In der Schlussrunde des Gesprächs der Klasse Ortis erwähnt auch Aydan diesen Punkt, allerdings genau in Umkehrung. Sie bewertet das Gespräch als spannend, denn sie mussten erst mal rausfinden wie das war O5 470. Dies ist als zentraler Punkt bei der Planung von Literaturunterricht und besonders Literarischen Unterrichtsgespräche zu berücksichtigen. Es ist ein überzeugendes Argument gegen alle Texte, die auf leichte Verständlichkeit setzen und dabei leicht in Banalität abrutschen. In diesem Punkt ist die Leitung Literarischer Unterrichtsgespräche besonders gefordert. Sie muss aufmerksam wahrnehmen, wenn Kinder zu diesem Punkt kommen, an dem sie für sich entscheiden, dass alles klar ist und dass es sich nicht lohnt, weiter über den Text nachzudenken. Wann es zu dieser Einschätzung kommt, ist sehr subjektiv und lässt sich von außen manchmal nicht oder nur schwer nachvollziehen. Bei der Entscheidung zur Einstellung der Interpretationstätigkeit berücksichtigen die Schüler nur ihr subjektives Empfinden und es gelingt ihnen noch nicht, ihr Verstehen am Text nochmals kritisch zu überprüfen. Je nach Situation könnte es in einem solchen Fall Aufgabe der Gesprächsleitung sein, auf vorhandene Widersprüche aufmerksam zu machen oder die vermeintlich festgefügte Sinnzuschreibung mit einem entsprechenden Impuls in Frage zu stellen.

4.1.3.4 Interpretierende Zusammenfassung

Die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* ist für Literarische Unterrichtsgespräche in der Förderschule gut geeignet. Der Handlungsverlauf widerspricht der Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler und fordert sie so zur Deutung heraus, was Schüler wie Aydan spannend finden. Dabei zeichnet sich ab, dass die Schülerinnen und Schüler versuchen, ihre Deutungen so realistisch und plausibel wie möglich zu gestalten. Für ihre Irritationen suchen sie Lösungen, die ihrem Wissen über die Welt von heute nicht widersprechen. Das betrifft insbesondere die Kommunikation zwischen Mensch und Tier. Für den erfahrenen Leser stellt diese Kommunikation ein deutliches Fiktionssignal dar. Die Möglichkeit dieser Kommunikation wird als Teil des Fiktionsvertrages akzeptiert und nicht weiter hinterfragt. Die Schüler hingegen erwähnen diese Stelle immer wieder und finden Erklärungen dazu, die den Text plausibel erscheinen lassen, auch wenn er realistisch gelesen wird. Fiktion wird dabei nur am Rande als Deutungsmuster eingebracht und spielt keine große Rolle, sie steht nicht über den anderen Deutungsideen, sondern neben ihnen.

In den Gesprächen zu diesem Text wird an vielen Stellen deutlich, welche Rolle das Vorwissen für das Textverstehen spielt. Es geht dabei sowohl um Sachwissen (geografisch, biologisch) als auch um Wissen über kulturell geprägte Konzepte. Ist dieses Wissen bei den Schülern nicht vorhanden, gerät der Deutungsprozess ins Stocken und kann zu Lesarten führen, die den Text nicht angemessen berücksichtigen. Für Literarische Unterrichtsgespräche an der Förderschule könnte es demnach wichtig sein, unabdingbares Wissen – auch konzeptioneller Art – vor dem Vorlesen anzusprechen, wenn davon ausgegangen werden muss, dass die Mehrheit der Schüler nicht darüber verfügt. Auch entsprechende Fragen der Kinder sollten von Lehrpersonen sachlich richtig beantwortet und nicht ignoriert werden.

4.1.4 Joachim Ringelnatz: Heimatlose

1	Ich bin fast	a
2	Gestorben vor Schreck:	b
3	In dem Haus, wo ich zu Gast	a
4	War, im Versteck,	b
5	Bewegte sich,	c
6	Regte sich	c
7	Plötzlich hinter einem Brett	d
8	In einem Kasten neben dem Klosett,	d
9	Ohne Beinchen,	e
10	Stumm, fremd und nett	d
11	Ein Meerschweinchen.	e
12	Sah mich bange an,	f
13	Sah mich lange an,	f
14	Sann wohl hin und sann her,	g
15	Wagte sich	c
16	Dann heran	f
17	Und fragte mich:	c
18	„Wo ist das Meer?“	g

Das Gedicht von Joachim Ringelnatz erschien erstmals 1928 im Gedichtband *Allerdings* im Rowohlt Verlag, Berlin. Drei Lehrerinnen haben es ausgewählt, um mit ihrer Klasse darüber ein Gespräch zu führen, es sind dies die Gespräche B2, L4 und O6. Während die Klasse B das Gespräch am Anfang geführt hat, ist es in der Klasse L das mittlere und in der Klasse O eines der letzten Gespräche.

4.1.4.1 Textdeutungsrahmen

Heimatlose besteht aus 18 Versen, die in einem komplexen Reimschema angeordnet sind. Kreuz- und Paarreime wechseln sich ab, bei mehreren Versen finden sich identische Reime. Die Versgrenzen werden an mehreren Stellen überschritten, Enjambements findet man in den Versen 1/2, 3/4, 6-8 und 15/16. Das Metrum ist unregelmäßig, drei- und zweiteilige Takte wechseln sich ab. Dargestellt ist die Begegnung eines Ichs mit einem Meerschweinchen. Das Gedicht weist Merkmale der Ballade auf, z. B. das Spiel mit Beschleunigung und Verzögerung oder der Einsatz des Dialoges (Vers 18) als dramatisches Mittel. Dabei führt es aber keinen Helden ein, eher im Gegenteil erzählt das Gedicht von zwei heimatlosen Antihelden, einem der fast zu Tode erschrickt und einem, der stumm und nett ist und lange überlegen muss, bevor er den Mut findet, sich zu äußern. Die formale Einordnung als „Erzählgedicht“ scheint daher angemessen.

Das Gedicht lebt von Tempoveränderungen, herbeigeführt durch die unterschiedlichen rhythmischen Einheiten und verstärkt durch die inhaltliche Komposition. Es beginnt mit einem Paukenschlag: Die Zeilen *Ich bin fast / Gestorben vor Schreck* führen sofort in eine dramatische Handlung ein, ohne dass zuvor Hinweise auf den Ort oder die Art des Geschehens den Leser einstimmen. Einzig der Titel *Heimatlose* gibt erste Hinweise auf die beteiligte(n) Figur(en): Vermutlich handelt es sich um zwei oder mehr Figuren, die zumindest ein gemeinsames Merkmal aufweisen, nämlich heimatlos zu sein. In Assoziation zu „Herbstzeitlose“ könnte es sich möglicherweise auch um eine weibliche Figur handeln. Ab Vers 3 wird das Geschehen, das zum Erschrecken geführt hat, chronologisch erzählt. Dabei erfolgt zuerst eine allgemeine Exposition, die klärt, wer als Protagonist auftritt (das Ich als Gast) und wo sich die Handlung abspielt (in dem Haus, im Versteck). In den Versen 5 und 6 wird eine zweite Figur angedeutet. Die Bewegung auf semantischer Ebene spiegelt sich im Tempo der Erzählung wieder, die an dieser Stelle beschleunigt, um gleich darauf in den Zeilen 7-10 noch einmal verlangsamt zu werden. Dazu werden kurz vor dem Höhepunkt oder der ersten Auflösung Informationen über die näheren äußeren (Vers 7-9) und inneren (Vers 10) Umstände der zweiten Figur eingefügt, die die Auflösung verzögern und somit die Spannung erhöhen. Die Auflösung, dass es sich dabei um ein Meerschweinchen handelt (Vers 11), wirkt an dieser Stelle komisch, da sie im Widerspruch zu dem zuvor eher bedrohlichen Szenario steht. Sie schafft allerdings bereits eine Verbindung zu den ersten Zeilen, da die Formulierung *Ich bin fast / Gestorben vor Schreck* die Möglichkeit, über etwas zwar Unerwartetes, aber bei näherer Betrachtung völlig Harmloses zu erschrecken, in seiner alltagssprachlichen Verwendung in vielen Fällen impliziert. Der folgende Spannungsbogen beginnt mit abwartenden Formulierungen, die eine Verzögerung bewirken. Der Leser muss sich drei Verse lang damit begnügen, dass das Ich beschreibt, wie das Meerschweinchen es anschaut (Vers 12/13) und wie es dies interpretiert (Vers 14). Erst dann kommt langsam Bewegung auf, das Meerschweinchen wagt sich heran (Vers 15/16) und mit der Ankündigung der Auflösung (Vers 17) erreicht das Erzählgedicht einen zweiten Spannungshöhepunkt. Die Auflösung erfolgt schließlich in Vers 18 mit der unerwarteten, irritierenden und zur Interpretation herausfordernden Frage: „*Wo ist das Meer?*“

Nähert man sich der Frage „*Wo ist das Meer?*“ bemerkt der erfahrene Leser sofort, dass dies ein deutliches Fiktionssignal ist, da es sich um ein sprechendes Tier handelt. Zudem wird deutlich, dass hier eine Morphemübereinstimmung vorliegt, da „Meer“ sowohl Teil der Frage als auch Teil der Bezeichnung des fragenden Tieres ist. Das legt die Interpretation nahe, dass das Meerschweinchen auf der Suche nach seiner Identität oder seiner Herkunft ist. Dies dürfte eine etymologisch plausible Lesart sein, die der (unklaren) Herkunft des Namens Meerschweinchen am meisten entspricht. Meerschweinchen stammen ursprünglich aus Südamerika, wurden über das Meer nach Holland gebracht und verbreiteten sich dann in ganz Europa. Für den erwachsenen Leser wird hier im Sinne einer doppelten Adressiertheit eine weitere Spur gelegt, denn die Frage

des Meerschweinchens kann unter erkenntnistheoretischer Perspektive auch als Frage nach dem Verhältnis von Begriff und Sache interpretiert werden.

Der innertextuelle Bezug zu Vers 4 legt die Lesart nahe, dass das Meerschweinchen versteckt ist. Da das Aufsuchen eines Versteckes meist unter äußerem Zwang und unfreiwillig geschieht, kann „Meer“ auch symbolisch stehen für die Freiheit, die das weite, unendliche Meer bereit hält oder für ein Leben vermeintlich jenseits der (gesellschaftlichen) Zwänge, das mit dem Leben auf hoher See assoziiert werden kann.

Zu beiden Lesarten passt, dass das Meerschweinchen ein Verhalten zeigt, das für den Aufenthalt in der Fremde typisch ist. In den Versen 12-16 wird die mit der Fremdheit verbundene Unsicherheit deutlich: Bevor das Meerschweinchen es wagt, die alles entscheidende Frage zu stellen, wägt es ab, wie vertrauenswürdig das Gegenüber ist und entscheidet sich erst dann, sich zu äußern.

Interpretationsbedürftig ist auch die Stelle *Ohne Beinchen* (Vers 9). Neben der wörtlichen Lesart der fehlenden oder nicht sichtbaren Beine greift der literarisch erfahrene Leser auf eine symbolische Lesart zurück. *Ohne Beinchen* kann symbolisch gelesen werden als Hilflosigkeit, denn ohne die Möglichkeit der eigenen Fortbewegung ist ein Lebewesen stets auf andere angewiesen und damit dem Schicksal und seinen Artgenossen oder Mitmenschen ausgeliefert. *Ohne Beinchen* kann auch stehen für Gefangenschaft, für die von anderen beschnittene oder verunmöglichte Fortbewegung gemäß dem eigenen Willen. Diese Lesart lässt sich gut mit der Zeile 4 in Verbindung bringen. Wer sich in einem Versteck befindet, tut dies meist nicht freiwillig und ist in seinen Handlungsmöglichkeiten sehr beschränkt.

Allerdings ist der Bezug in Vers 3-5 offen, *im Versteck* in Zeile 4 kann sich sowohl auf das Ich beziehen, der in einem Haus in einem Versteck zu Gast ist, als auch auf das Meerschweinchen, das sich in einem Versteck bewegt, das sich *hinter einem Brett* befindet. So kann man die Angst und Unsicherheit des Meerschweinchens (Vers 12-14) als Spiegelung des Zustandes des Ichs interpretieren. Eine solche Lesart lässt sich gut mit dem Titel vereinbaren, der mit der Substantivierung von „heimatlos“ und dem Suffix -e die Lesart ermöglicht, dass es sich hier um mindestens zwei Figuren handeln kann, die keine Heimat haben – das Ich *und* das Meerschweinchen.

4.1.4.2 Rezeptionsanforderungen des Textes

Das Erzählgedicht verlangt vom Rezipienten ein mentales Modell der erzählten Situation, er muss sich das erzählte Geschehen vergegenwärtigen. Hierbei ergeben sich keine besonderen Schwierigkeiten, da das Erzählgedicht auf der wörtlichen Ebene relativ einfach zu lesen ist. Unbekannt ist möglicherweise der Ausdruck „Klosett“, was aber nicht zwingend zu Verstehensschwierigkeiten führen muss, da es auf dieser Ebene nur der näheren Ortsbestimmung dient. Sodann weist der Text einige Stellen auf, die mit ihrer Unbestimmtheit, ihrem Irrita-

tionspotenzial oder ihrer Polyvalenz zum Nachdenken auffordern. Es sind dies besonders die Stellen, die oben bereits angesprochen wurden. So muss eine Lesart gesucht werden, die es ermöglicht, den Vers 9 *Ohne Beinchen* kohärent in das Textganze zu integrieren. Dies stellt eine Schwierigkeit dar, da diese Zeile ein hohes Irritationspotenzial aufweist. Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe, diesen fremd wirkenden Vers *Ohne Beinchen*, der Gewalt oder Behinderung assoziiert, in das restliche, eher harmlos wirkende Geschehen kohärent einzufügen oder diese Spannung auszuhalten. Auch für die Frage „*Wo ist das Meer?*“ müssen Hypothesen gefunden werden, die eine Integration in den vorangehenden Text erlauben.

Der Text bietet durch die Ich-Form die Möglichkeit, die Perspektive des Erzählers zu übernehmen. Die Darstellung und Interpretation der Innenwelt des Meerschweinchens durch den Erzähler legt es dem Rezipienten aber nahe, auch die Perspektive des Meerschweinchens einzunehmen und erleichtert ihm dies. Schwieriger ist es, die Gemütslage des Meerschweinchens zu erfassen, da sie aus dem Geschehen, den Interpretationen des Erzählers und der Frage des Meerschweinchens erschlossen werden muss. Die deutlicher angelegte Fremdheit ist leichter zu erfassen als die nur indirekt erschließbaren Lesarten der Sehnsucht nach Heimat, der Frage nach der Herkunft, der Identität oder auch der Suche nach Freiheit.

4.1.4.3 Ergebnisse

In allen drei Gesprächen thematisieren die Lehrerinnen und die Schülerinnen und Schüler die Frage „*Wo ist das Meer?*“ und machen sich Gedanken über Heimat und Fremde. In den Gesprächen L4 und O6 wirkt zudem die Stelle *Ohne Beinchen* sehr produktiv.

Der Schluss des Gedichtes „*Wo ist das Meer?*“ bildet den Ausgangspunkt für sehr viele Schüleräußerungen, besonders in den ersten Runden der Gespräche L4 und O6. Dort fordern die Lehrerinnen ihre Schüler auf, eine Stelle zu nennen, die ihnen besonders gut gefallen hat oder merkwürdig vorkommt. In L4 thematisiert Gudrun direkt nach dem Vorlesen der Lehrerin spontan diese Stelle: sagt doch schon Meerschweinchen Meer L4 12. Sie macht auf die Morphemübereinstimmung aufmerksam und deutet bereits einen Zusammenhang mit der Identität des Meerschweinchens an, eine Lesart, die sie später im Gespräch bestätigt:

vielleicht denkt er warum heiß ich Meerschweinchen jetzt will ich mal zu diesem Meer warum ich so heiß L4 224

Auf die Morphemübereinstimmung werden die Schüler in allen Gesprächen aufmerksam und machen dies zum Thema. Meist ist damit wie oben die Annahme verknüpft, dass es sich hierbei nicht um eine zufällige Namensgleichheit, sondern um einen Hinweis auf die Herkunft oder Heimat handelt und sich deshalb am Meer Freunde oder Verwandte des Meerschweinchens befinden.

Daneben fällt vielen Kindern auch die Homophonie mit „mehr“ auf, die einige wie Aydan fast sprachspielerisch einsetzen:

der denkt vielleicht das sind das sind (mehr/Meer) da sind mehr Meer-schweinchen der will vielleicht irgendwie zu seiner Familie und dann hat er gedacht ah Meerschweinchen weil das die Abkürzung ist vom Meer also zum Beispiel man könnt man (mehr/Meer) sagen oder (Meer/mehr)-Schweinchen O6 430-432

Auch Azem stellt die Hypothese auf, dass da seine Freunde sind und dass das Meerschweinchen nach Hause gehen B2 110 will. Dennis unterstützt zwar diese Lesart aus der Perspektive des Meerschweinchens, er zieht aber den Wahrheitsgehalt in Zweifel, indem er die Innenperspektive des Meerschweinchens distanziert aus der Außenperspektive darstellt: er meint das sind seine Freunde weil er so heißt B2 114. Eine neue Dimension bekommt diese Lesart in den Äußerungen von Nicole und Darius, die die bisher auf der Morphemübereinstimmung basierende Hypothese mit Sachwissen erweitern: weil des fährt mit m Schiff nach Südamerika und da sind wieder seine Freunde B2 115. Dass Nicole hier tatsächlich Sachwissen einbringt und nicht zufällig Südamerika erwähnt, wird deutlich, als Darius sie in ihrer Lesart unterstützt und die beiden ihr Wissen über die Kulturgeschichte des Meerschweinchens einbringen:

Lehrerin: des Meerschweinchen will nach HAUse wo ist denn des zu Hause Darius
 Darius: des Zuhause ist in Südamerika da sin die nämlich früher wo (-) wo s die bei uns noch net gegeben hat haben die dort gewohnt
 Nicole: und
 Darius: in der Wildnis die Meerschweinchen
 Lehrerin: Nicole
 Nicole: und die sind von den Menschen die sind dann auf m Schiff gekommen die Meerschweinchen und sind dann nach Deutschland gekommen mit m Schiff B2 123-128

In den meisten Fällen interpretieren die Kinder „*Wo ist das Meer?*“ so, dass das Meerschweinchen nach dem Weg zum Meer fragt, weil es zum Meer gelangen möchte. Denkbar wären an dieser Stelle auch andere, den Kindern durchaus zugängliche Interpretationen der Frage. So könnte es sich um einen Ausdruck allgemeinen Interesses oder um einen Ausdruck der Verwunderung handeln. Die Verengung bei der Interpretation dieser Frage lässt sich auf mindestens zwei Arten erklären. Zum einen ist mit der Alltagssprachlichen Verwendung einer Wo-ist-Frage tatsächlich meist der Wunsch verbunden, dorthin zu gelangen. Zum anderen verstärken die Impulse der zwei Lehrerinnen diese Lesart. Frau Blanck und Frau Ortis wiederholen nicht die Frage des Meerschweinchens, sondern formulieren in ihren Impulsen bereits die Lesart, dass mit der Frage die Absicht verbunden ist, ans Meer zu kommen:

warum möchte denn warum möchte denn des Mee des Meerschweinchen zum Meer B2 100f.

warum will denn das ans Meer so n Meerschweinche Meer hm? O6 424

Darauf finden die Schüler weitere Antworten. Neben der bereits erwähnten Suche nach der eigenen Herkunft spielt in allen drei Gesprächen der Wunsch nach einer Schwimmgelegenheit eine gewichtige Rolle. Es scheint für die Kinder ein starkes Konzept von Urlaub zu geben, bei dem Schwimmen im Meer ein wesentlicher Bestandteil ist. Sie gehen davon aus, dass man ans Meer will, um dort Urlaub zu machen oder zumindest um zu schwimmen oder schwimmen zu lernen – obwohl (oder eher gerade weil) vermutlich nur wenige der beteiligten Kinder jemals selbst Urlaub am Meer verbracht haben. Andere Kinder vermuten, dass das Meerschweinchen Kapitän auf einem Schiff ist oder dass es Hunger und Durst hat. In allen Gesprächen wird über das Wasser eine Verbindung zwischen dem Klosett und dem Meer geschaffen. Die Schüler generieren Lesarten, wonach das Klosett mit dem Meer verwechselt wird und umgekehrt. Aydan bemerkt, dass es zwischen einem Klosett und dem Meer eine direkte Verbindung gibt, die das Meerschweinchen schnell ans Meer bringen könnte:

vielleicht wenn er ins Wasser geht wenn er in die Toilette geht und wenn die da runterspülen und dann k geht man ja direkt ins Meer das Ganze geht ja ins Meer [...] das darf ich jetzt nicht sagen da geht ja auch das Punkt Punkt Punkt ins Meer B2 570-582

Im Gespräch L4 fragt die Lehrerin, warum das Meerschweinchen diese Frage stellt. Nach Marinas Idee, dass es schwimmen lernen will, antwortet Nils:

oder oder es will Meerschwein sterbe der geht rein in (Krieg) dass er sterben kann wegen wenn s keine Beine hat hat das Leben auch keinen Sinn L4 217f.

Was er damit genau meint, ist nicht klar; es ist auch bei mehrfachem Hören der entsprechenden Aufnahme nicht sicher festzustellen, wohin das Meerschweinchen seiner Ansicht nach gehen könnte. Da er an den Impuls der Lehrerin fast unmittelbar anschließt, liegt eine Interpretation nahe, dass das Meerschweinchen seinen Tod im Meer sucht, durch Ertrinken, durch eine Seeschlacht beispielsweise. Geht man von dieser Lesart aus, gelingt es Nils hier, zwei Stellen miteinander zu verbinden. Er führt den vorher intensiv diskutierten Vers *Ohne Beinchen* mit dem letzten Vers zusammen und sucht eine für ihn kohärente, sinnvolle Erklärung, die er mit soziokulturellem Wissen über den Wert der körperlichen Unversehrtheit in unserer Gesellschaft begründet.

Während in den Gesprächen L4 und O6 der Vers 9 eine ebenso große Rolle spielt wie der letzte Vers, findet in B2 keine Auseinandersetzung mit dieser Stelle statt. Sie wird von der Lehrerin nicht ins Gespräch gebracht und auch nur von einer Schülerin in der Abschlussrunde kurz angesprochen, ohne dass jemand darauf weiter eingeht. Dagegen beschäftigen sich die beiden anderen Klassen intensiv mit der Frage, warum im Vers 9 *Ohne Beinchen* steht. Die

Kinder generieren viele verschiedene Lesarten. Bei den Deutungsideen lassen sich zwei große Gruppen unterscheiden. In der ersten Gruppe ersetzen die Kinder die wörtliche Lesart, dass das Meerschweinchen ohne Beinchen ist, durch die uneigentliche Lesart, dass es nur so scheint, als ob das Meerschweinchen keine Beinchen hätte. So versuchen die Schüler zu erklären, warum der Betrachter, in diesem Fall das Ich, die vorhandenen Beine des Meerschweinchens nicht sieht: Das Meerschweinchen hat die Beine unter dem Fell versteckt oder eingeklemmt, es liegt auf dem Bauch, es ist zu dick oder es hat Pfoten oder Paddel statt Beine. In der zweiten Gruppe bleiben die Schülerinnen und Schüler bei einer wörtlichen Lesart und versuchen zu begründen, warum das Meerschweinchen keine Beine hat. Ihre Hypothesen reichen vom unfallbedingten Verlust der Beinchen über eine angeborene Behinderung bis zur Vermutung, dass jemand ihm die Beinchen abgeissen oder abgehackt hat. Uwe äußert die Vermutung, dass das Meerschweinchen durch die Ablehnung der Mutter seiner Füße beraubt wurde:

oder die Mutter wo das geworden ist das hab ich auch schon bei Hasen gesehen hat die Mutter denen kleinen Hasen die Beine abgeissen [...] weil sie die nicht haben wollte oder irgendwas L4 158-161

Bei solchen Erzählungen versuchen die Schüler, ihrer Lesart mehr Gültigkeit zu verleihen, indem sie auf „Tatsachenberichte“ in ihrem eigenen Umfeld zurückgreifen. Der behauptete Wahrheitsgehalt darf durchaus in Zweifel gezogen werden. Vermutlich ausgehend von einem wahren Kern berichten die Schüler nicht nur über totgebissene Jungtiere, sondern auch über dreibeinige Hamster, dicke Haustierte und schwimmende Meerschweinchen. Dabei handelt es sich aber nicht um bewusst verbreitete Lügen. Vielmehr realisieren die Schülerinnen und Schüler hier vermutlich das, was sie ihrem Fiktionsverständnis nach unter „Geschichten“ verstehen: Wirklichkeitsberichte, der zur besseren Unterhaltung der Zuhörer ausgeschmückt werden (vgl. 4.3.1).

In O6 beschäftigen sich die ersten Lesarten damit, dass ein Mörder oder „jemand“ dem Meerschweinchen die Beine abgehackt hat und Aydan stellt fest, das is das ist ja so wie ein Grusel O6 192. Peter ist mit der Idee, dass jemand Fremdes die Beine abgehackt hat, nicht einverstanden und glaubt, dass sich das Meerschweinchen vielleicht selbst verstümmelt hat: nein oder vielleicht hat er sie selber aufgefressen weil er Hunger hatte O6 185. Auf diese Lesart nimmt Aydan später Bezug, sie ändert die Begründung und bezieht sie auf den Titel: oder wollte er sich dann die Beine abmachen weil er nicht heim (dürfte) O6 516.

Einige Schüler versuchen, den Vers in ihre Deutungsversuche zu integrieren, indem sie das ihm innewohnende Irritationspotenzial ignorieren, so wie Gudrun, die auf Uwes Hinweis, dass Meerschweinchen *vier* Beinchen haben, schon fast lapidar anmutend antwortet: und keine (--) und da haben sie eben keine L4 86.

Der Titel wird in allen Gesprächen thematisiert. Die Kinder stellen dazu die Hypothesen auf, dass das Meerschweinchen sich verirrt hat, ausgebrochen oder

ausgesetzt worden ist. In B2 fragt die Lehrerin nach, wo denn die Heimat des Meerschweinchens sei. Daraufhin leisten die Schüler Antworten auf verschiedenen Ebenen; sachlich richtig stellt Nicole fest, dass Meerschweinchen ursprünglich in Südamerika beheimatet sind, pragmatisch argumentiert Karsten, dass Meerschweinchen heute eher aus der Zoohandlung kommen und nah am Text interpretiert Julia: nirgends weil er immer irgendwo andersder is B2 256-258. Es gelingt ihr hier, die im Titel und Text angelegte Spur aufzunehmen. Mit ihren eigenen Worten formuliert sie in einem Satz eine Lesart des Textes, die den Aufenthalt in der Fremde und den für sie damit einhergehenden Verlust der Heimat in den Mittelpunkt stellt.

Die meisten Schüler sind nicht in der Lage, bei der Interpretation des Titels die sprachliche Konstruktion zu analysieren und sie erhalten hierbei auch keine Hilfe von den Lehrerinnen. So wird von den Schülern nicht wahrgenommen, dass es sich dabei vermutlich um eine Pluralform handelt. *Heimatlose* scheint in der Wahrnehmung der meisten Schüler keine Substantivierung von *heimatlos* im Sinne einer Bezeichnung für mehrere Personen ohne Heimat zu sein, sondern sie verwenden es meist als Beschreibung des Zustandes, ohne Heimat zu sein. So ist wahrscheinlich Uwes Gleichsetzung von *Heimatlose* mit Heimweh in L4 zu verstehen:

- Uwe: ich war mal mit der Tagesgruppe weg das war das erste Mal
und dann hatt ich dann wollt ich auch schnell heim
- Lehrerin: hm=hm
- Uwe: da hatt ich Heimat
- Stefan: weh
- Uwe: Heimweh ja Heimweh ist da a ist das gleiche wie Heimatlose
L4 276-280

Die Wahrnehmung der damit verbundenen Gefühle des Fremdseins, die – wie oben bereits ausgeführt – im Vers *Stumm, fremd und nett* relativ deutlich angelegt sind, bereitet den Schülern keine Schwierigkeiten. Sie nehmen Angst und Einsamkeit als Emotionen des Meerschweinchens wahr und können dies auch sprachlich realisieren. Auf die Frage, wie sich denn das Meerschweinchen fühlt, antwortet beispielsweise Tanja: er is allein und (dann) hat er Angst [...] weil der (-) einzige Meerschweinchen B2 60-62. Während im Gespräch B2 die Angst und die Frage, wovor das Meerschweinchen Angst hat, eine große Rolle spielt, thematisieren die Schüler in L4 stärker die Verse *Sah mich bange an / Sah mich lange an*. Sie interpretieren diese Stelle so, dass das Meerschweinchen sich erst über die Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers klar werden muss. Dabei argumentiert Uwe mit einer analogen Situation aus seiner Erfahrung:

- wenn jetzt ein Neuer in der Klasse ist dann guckt man sich den ja auch
erster an und ob man dem vertrauen kann und so und dann wenn der ein
paar Wochen dort ist dann weiß man das schon L4 343

Auch in O6 wird diese Stelle zum Thema. Irene leistet dabei eine bemerkenswerte Analogie, wenn sie die Frage der Lehrerin zu beantworten versucht, wie man sich in einer solchen Situation fühle:

nein der ist so wie gelähmt [...] dass er sich gar nicht mehr bewegen kann der ist wie gelähmt [...] weil er Angst (gehabt hat oder) [...] zum Beispiel du stehst jetzt so da oder so und bewegst dich gar nicht O6 366-375

Ohne explizit eine Verbindung zum Vers *Ohne Beinchen* herzustellen, bleibt sie in diesem sprachlichen Bild und führt die beiden Stellen in einer übertragenen Bedeutung zusammen. Die Verwendung von *gelähmt* als Beschreibung einer Reaktion auf einen Angstzustand ist im Deutschen häufig, sie bildet eine Lesart, die kompetenten Lesern entspricht. Für Irene scheint diese Lesart allerdings unbefriedigend zu bleiben, sie scheint sie nicht als einer wörtlichen Lesart ebenbürtig wahrzunehmen, denn in der Abschlussrunde kommt sie nochmals auf diese Stelle zurück:

ähm ich fand halt die Geschichte nicht schlecht aber (-) ja ja: das Problem ist aber mit denen Füßen [...] t das geht ja gar nicht keine Füße dann können wir dann können wir ja nicht laufen O6 645-652

Sie spricht damit ihre Irritation über die mangelnde Realitätsentsprechung aus und stellt somit indirekt die Frage nach dem fiktionalen Status. Obwohl sie zuvor eine übertragene Bedeutung für das vorsichtige Abwarten des Meerschweinchens gefunden hat, die sich auch auf diese Stelle anwenden lassen würde, kann sie diese Übertragung nicht leisten und auch die Lehrerin ist nicht in der Lage, diese Irritation aufzugreifen und produktiv zu bearbeiten. Die Lehrerin belässt es bei einem zustimmenden Rezeptionssignal (hm=hm) und widmet sich dem nächsten Schüler.

Anknüpfend an die Wahrnehmung der Emotionen des Meerschweinchens initiieren alle Lehrerinnen eine Übertragung auf die Lebenswelt der Schüler. Diese gehen unterschiedlich darauf ein. In L4 erzählen die Kinder von ihren eigenen Erfahrungen mit Heimat und Fremde. Die geschilderten Erfahrungen mit Fremdheit beziehen sich auf drei Situationen, die den meisten Schülern vertraut sind und über die sie zu sprechen bereit sind: das Fremd-Sein in einer neuen Gruppe (Klasse, Hort), ein Fremder in der eigenen Gruppe und das Fremd-Sein an einem fremden Ort (Übernachtung bei Verwandten oder Freunden). Gerade die ersten beiden Erfahrungen dürften zu den existenziellen Erfahrungen von Förderschülern gehören, haben sie doch diese Erfahrung meist schon mehrfach gemacht. Sei es im Kindergarten, in der Grundschulförderklasse, in der Grundschule, im Hort oder in einer sozialpädagogischen Tagesgruppe und schließlich in der Förderschule mussten sich die Kinder immer wieder neu in eine Gruppe einfinden. In der Förderschule bleibt die Klasse nicht unverändert, immer wieder kommen neue Kinder hinzu, die integriert werden müssen. Welche Bedeutung dies für die Kinder hat, wird in den folgenden Aussagen von Nadine und Peter deutlich:

m: wo ich im im ständig in die neuen Klassen kam fand ich war ich fand ich fremd war alles für mich fremd [Lehrerin: hm=hm] aber ich hatte Beine
L4 368-370

Auf Rückfrage der Lehrerin nach der Bedeutung der Beine antwortet Nadine: ich konnte noch laufen L4 373, was die Lehrerin als Möglichkeit zum Weglaufen interpretiert. Bei Peter wird noch deutlicher, wie tiefgreifend die Klassenwechsel für die Schüler sind.

ja das kenn ich wo wo ich hier erst in die Schule gekommen bin hab ich alle gehasst [...] das ist immer so wenn ich in eine andere Klasse komme dann hasse ich immer alle [...] ich hasse die richtig ich weiß nicht wie die sind [...] vielleicht sind das welche wo kiffen oder Drogen sind oder so [...] deswegen hass ich das auch (-) in ne neue Schule zu kommen
O6 307-323

Ansonsten erzählen die Kinder in O6 wenig von sich, nur die Stelle *Ich bin fast / Gestorben vor Schreck* regt sie dazu an, eigene Erlebnisse rund um das Erschrecken von anderen Personen zu erzählen.

In B2 bringen die Kinder ihre Erfahrungen zu den Themen Angst und Heimat ein, nach denen Frau Blanck fragt. Dabei erzählen sie von medial erzeugten oder zumindest medial überhöhten Ängsten. Arben berichtet, dass er seit einer Fernsehsendung in RTL II Angst vor Puppen habe. Andere zitieren Handlungsplots aus dem Fernsehen wie Karsten, der sich dann fremd und ängstlich wie das Meerschweinchen fühlen würde, wenn einer mit ner Pumpgun hinter mir herlaufen tät B2 87. Wie weit dies tatsächlich ihre eigenen Ängste sind, muss offen bleiben. Möglicherweise empfinden sie die in den Medien vermittelten Bedrohungen als so real, dass sie zu ihren eigenen Ängsten geworden sind, vielleicht sind sie an dieser Stelle aber auch einfach nicht bereit, über ihre realen Ängste zu sprechen, sodass sie auf Angst erzeugende Muster aus den audiovisuellen Medien zurückgreifen oder zumindest ihre eigenen Ängste nur indirekt darstellen, indem sie sie mit medialen Mustern kaschieren.

Die Frage nach der eigenen Heimat, dem Zuhause wie die Lehrerin sich ausdrückt, beantworten die Schüler auf unterschiedlichen Ebenen. Während einige Heimat räumlich definieren, als Ort, an dem sie einen großen oder wichtigen Teil ihres Lebens verbracht haben, deuten andere Heimat sozial, als Ort, an dem die nächsten Familienangehörigen und bestimmte Haustiere sind. Eine dritte Gruppe definiert Heimat nach dem Vorbild der Lehrerin gesellschaftlich und politisch, als Region oder Land, dessen Sprache, Sitten und Gebräuche der Einzelne kennt, so wie Darius:

für mich ist auch Deutschland die Heimat [Lehrerin: aber warum] äh weil Ding weil in andern Land da wüsst ich net was man da alles darf und was man net darf und so weiter und die Sprache B2 205-209

Die formale Gestaltung des Gedichtes spielt nur in zwei Gesprächen eine Rolle. In B2 finden sich keine Aussagen über die Form. Der oben erwähnte Paukenschlag, mit dem das Gedicht beginnt, thematisiert auch Martin:

ich der hat zum Anfang gar kein Anfang da ist das ist gleich losgegangen
ich bin fast ges-torben vor Schreck O6 96

Der Text scheint deutlich von den Erwartungen der Schüler abzuweichen, sie beklagen das offene Ende. Jennifer findet:

die Geschichte ist so kurz [...] die könnt eigentlich länger gehen könnt
() zum Meer hingehen könnt seine [Verwandten] trifft und dass sie
glücklich nach Haus geht O6 552-554.

Sie stört sich am fehlenden Happy End, das offene Ende scheint sie zu irritieren, wie sie später auch nochmal in der Abschlussrunde anführt:

ich fand das halt gut die Geschichte aber die könnt noch ein bisschen länger
gehen [...] weil s weil man ja hier nicht weiß wie s jetzt ausgegangen
ist O6 630-635

Noch ausdrücklicher wird Peter, der ein deutliches Unbehagen über die Abweichung vom „richtigen“ Textmuster markiert:

dass da kein Anfang und kein Schluss gibt [...] ja das regt voll auf Mann
(--) weil ich weiß nicht wie s angefangen ist ich weiß nicht wie s aufgehört
hat ich weiß nicht mal den Mittelteil (alle) O6 684-686

Dass das Gedicht über eine Reimstruktur verfügt, wird in zwei Gesprächen von zwei Mädchen benannt, die beide nicht-deutscher Erstsprache sind. Beide verwenden dazu den Begriff *Reim* und bewerten ihn positiv.

Die Kinder wissen, dass der Mann (z. B. L4 325), manchmal auch der Dichter (z. B. L4 248) den Text geschrieben hat. In L4 fordert die Lehrerin die Schüler dazu auf, darüber nachzudenken, warum der Autor ein Gedicht mit einem Meerschweinchen geschrieben hat. Es gelingt den Schülern in der Folge, die Perspektive des Autors zu übernehmen, und sie stellen die Hypothese auf, dass eine Beziehung zwischen dem Autor und einem Meerschweinchen den Autor zum Verfassen des Gedichtes inspiriert hat.

Zwar ist den Schülern klar, dass es einen Autor gibt, nicht sicher sind sie sich aber bezüglich des fiktionalen Status, wie die Diskussion in L4 zeigt. Uwe wird auf das Fiktionssignal „sprechendes Tier“ aufmerksam, für den erfahrenen Leser ein untrügliches Zeichen, dass es sich um einen fiktionalen Text handelt. Uwe nimmt dieses Signal wahr, weil es nicht mit seinem Weltwissen vereinbar ist; es entsteht ein Widerspruch zwischen dem Text und dem Weltwissen, den er im Bemühen um Verstehen aufzulösen versucht, indem er eine neue Lesart generiert:

weil wir Menschen uns ja nicht mit den Meerschweinchen verstehen wa-
ren das vielleicht Meerschweinchen gegen Meerschweinchen vielleicht

war das auch ein ausgesetztes und die haben sich dann unterhalten
L4 319

In seinem Verständnis von Fiktion scheint es zwar durchaus möglich zu sein, dass man Geschichten über Tiere erzählen kann und die Kommunikation der Tiere in menschliche Sprache übersetzen kann. Die sprachliche Verständigung zwischen Mensch und Tier dagegen schließt er aus. Daraus entwickelt sich eine Diskussion über die Entstehung des Textes, bei der deutlich wird, dass das Fiktionsverständnis der einzelnen Schüler unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. 4.3.1). Bei Uwe kann man erkennen, dass sein Fiktionskonzept noch nicht konsistent ist. Unter pragmatischer Perspektive erkennt Uwe die Werkkategorie Fiktion oder zumindest die Gemachtheit des Textes, wenn er kurze Zeit später feststellt: der Mann denkt sich doch das aus L4 325. Auf inhaltlich-semantischer Ebene besteht er aber darauf, dass die dargestellte Welt mit der realen Welt insofern kompatibel ist, dass auch in der dargestellten Welt Tiere nicht mit Menschen sprechen, sondern nur untereinander kommunizieren können. Dies scheint für ihn sehr wichtig zu sein, denn diese Lesart behält er bis zum Schluss bei und er betont:

mir ist diesmal die ganze Geschichte klarer vorgekommen ich weiß jetzt
alles [Lehrerin: hm=hm] hab keine Fragen mehr L4 445-447

Auf die Bemerkung der Lehrerin, dass das bisher nicht der Fall war, wiederholt er seine Lesart: ja aber da da stand so zwei Meerschweinchen L4 451.

4.1.4.4 Interpretierende Zusammenfassung

In den drei Gesprächen hat Ringelnatz' *Heimatlose* die Schüler zu einer Vielzahl von Äußerungen angeregt. Sie sind dabei in der Lage, die zentralen Stellen des Gedichtes wahrzunehmen und davon ausgehend vielfältige und originelle Deutungsansätze zu generieren. Dass sich das Gespräch besonders um die zentralen Verse dreht, ist darauf zurückzuführen, dass die Lehrerinnen als literarisch erfahrene Rezipienten diese Stellen ausgewählt haben und die Schüler explizit nach der Bedeutung dieser Stellen fragen. Die dabei entstehenden Lesarten befinden sich in den meisten Fällen auf der Ebene des wörtlichen Verstehens. Im alltäglichen Sinn des Wortes versuchen die Kinder, Erklärungen der Verse oder des ganzen Gedichts zu finden, wie sie es in ihrem bisherigen Unterricht als angemessenen Umgang mit Texten gelernt haben. Sie greifen dazu auf vorhandene Konzepte, Sachwissen und eigene Erfahrungen zurück. Dabei bleiben sie in den meisten Fällen nahe am Text und knüpfen mit ihren Ideen an einzelne Ausdrücke im Text an. An einigen Stellen sind die Schüler dabei, diese wörtlichen Lesarten mit möglichen Übertragungen zu erweitern. Sie erreichen eine Art „divinatorischen Zustand“, in dem sie über ihre bisherigen Verstehensgrenzen hinausgeführt werden, und in dem sie ein Gefühl dafür entwickeln, dass in diesem Text noch etwas anderes angelegt sein könnte. Diesen Zustand nehmen sie aber nur unscharf wahr, sie sind noch nicht in der Lage und werden

auch nicht dazu ermutigt, ihn als gewinnbringend und weiterführend einzuordnen. Ihre Übertragungen stehen für sie nicht gleichwertig neben den wörtlichen Lesarten.

Die Schülerinnen und Schüler erwähnen fast alle im Textdeutungsrahmen besprochenen Lesarten, einzig das Thema *Freiheit* findet sich nicht in den Schüleräußerungen. Die von Aydan aufgezeigte Verbindung von Klosett und Meer durch das Wasser ist im Textdeutungsrahmen zwar nicht angeführt, es könnte sich aber auch für den erfahrenen Leser durchaus lohnen, darüber weiter nachzudenken. Diese stärker angemessenen Lesarten sind aber nur ein Teil der vielen Lesarten, die die Schüler im Verlauf des Gesprächs einbringen; daneben gibt es viele Lesarten, die sich außerhalb des Textdeutungsrahmens befinden. Bei den vielen Lesarten erhält die einzelne Deutung nur ein geringes Gewicht, sie wird meistens weder von den Lehrerinnen noch von den Mitschülern vertieft. Es ist davon auszugehen, dass die jeweiligen Lesarten auch nicht allen verfügbar sind. Davon sind die drei Gespräche in unterschiedlichem Maße betroffen. In L4 nehmen die adäquaten Lesarten einen breiteren Raum ein, die Schüler diskutieren untereinander und mit der Lehrerin darüber. In O6 und B2 generieren die Schüler viele Lesarten, die entweder kaum besprochen werden (O6) oder nur mit der Lehrerin (B2).

Die Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt scheint bei *Heimatlose* an verschiedenen Stellen möglich zu sein. Die Schüler bringen eigene Erfahrungen zur Stützung ihrer Lesarten ein und sie sind auf Nachfrage der Lehrerinnen in der Lage, beispielsweise zur Fremdheit Analogien aus ihrer Lebenswelt einzubringen. Wie oben bei den Lesarten bereits ausgeführt, wirken auch diese Verknüpfungen zufällig, sie werden meistens nicht weiter bearbeitet und bleiben als angemessene Reaktionen neben weniger angemessenen stehen. Es ist auch festzustellen, dass die Kinder intime Fragen nicht unbedingt authentisch beantworten, sondern sich medial geprägter Antwortmuster bedienen. Dieses vermutlich dem Selbstschutz dienende Vorgehen findet sich besonders bei einzelnen männlichen Schülern in den Klassen Blanck und Ortis. Möglicherweise ist ein solches Vorgehen stärker in der Persönlichkeitsstruktur der Schüler angelegt (vgl. 4.2.5).

4.1.5 Jürg Schubiger: Mutter, Vater, ich und sie

Vater hieß mich aus dem Keller ein Glas Zwetschgenkonfitüre holen. Ich hatte keine Lust. Am Sonntag habe ich nie Lust auf so etwas. (1)
Keine Lust, fragte er, was ist das? Kein Bier im Kühlschrank ist ein Kühlschrank ohne Bier, kein Fuchs im Wald ist ein Wald ohne Fuchs. Und keine Lust in dir? Ist ein Du ohne Lust – wie eine Tasse ohne Kaffee, eine Garage ohne Auto? (2)

Vaters Fragerei machte die Sache nicht besser, sondern schlechter. Keine Lust, sagte ich, auf nichts. Ich mag keine Zwetschgenkonfitüre holen und keine essen, auch kein Brot, keine Butter essen, keine Fragen hören, nichts. (3)

Kein Brot, sagte meine Schwester und schob ihren Teller mit dem Butterbrot von sich weg. Ich stieß sie in die Rippen. Sie heulte. Vater nahm sie auf die Knie. (4)

Wenn du keine Lust hast, was hast du dann? fragte Mutter. (5)

Eine Wut, sagte ich. (6)

Mutter nahm mich beim Arm, aber ich machte mich los. Lieber sterben, als jetzt gehalten werden. Lieber allein in einem Schneesturm oder in einem Sandsturm umkommen. Ich stellte mir meine Eltern vor, mit Polizei und Krankenwagen, die im Sturm nach mir riefen. Ich gab keine Antwort, ich war ja tot. Ich war erstickt, erfroren oder sogar verblutet. Sie suchten mich stundenlang. Endlich fanden sie mich. Katastrophenhunde hatten mich ausgescharrt. Ich blieb ganz steif, als man mich nach Hause trug. Hier tat es mir dann leid nicht mehr am Leben zu sein. Ich weinte mit meinen Eltern über meinen Tod. Sehr schön war das. (7)

Ich weinte richtig. Ich meine, nicht nur draußen im Sturm, auch hier, heute morgen, in unserer Küche. Mutter hielt mich. Keine Ahnung, wie ich in ihre Arme gekommen bin. Sie weinte nicht, sie lachte eher. (8)

Zweites Heft S. 23f.

Der ausgewählte Text ist ein Ausschnitt aus der Erzählung *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger. Die Erzählung ist 1997 erschienen und wurde von Rotraut Susanne Berner illustriert. Vier Lehrpersonen haben diesen Text ausgewählt, um mit ihrer Klasse ein Gespräch darüber zu führen. In der Klasse Fleck bildete dieses Gespräch den Auftakt (F1), in den drei anderen Klassen fanden die Gespräche in Mitte des Untersuchungszeitraums statt, es sind die Gespräche B4, N3 und O4.

4.1.5.1 Textdeutungsrahmen

In *Mutter, Vater, ich und sie* lässt uns ein kindlicher Protagonist an seinem Alltag, seinen Beobachtungen und seinen Überlegungen teilhaben. In einer Art Tagebuch aus acht Heften erzählt das namenlose Kind – Schubiger spricht von einem Jungen (vgl. Schubiger 1999, S. 24) – in der Ich-Perspektive von seinen Eltern, Großeltern und von „ihr“, seiner jüngeren Schwester, es reflektiert über Alltägliches und Besonderes, über die Welt und sich selbst. Durch die ausschließliche Verwendung der Ich-Perspektive bleiben seine Überlegungen unkommentiert und unwidersprochen, sie lassen dem Leser viel „Raum zum Nachdenken“ (Keiner 1999, S. 5). In einem Gespräch mit Sabine Keiner und Bernhard Rank erklärt Schubiger, warum er in dieser Erzählung nur die kindliche Ich-Perspektive nutzt: „Es wäre mir gar nie eingefallen, diese eine Sicht zu relativieren. Nur in einer solchen Sicht ‚passt alles zusammen‘, ist ‚nirgends eine Lücke‘, wie es im Journal des Jungen heißt“ (Schubiger 1999, S. 23f.). Dabei erhebt Schubiger nicht den Anspruch zu wissen, wie Kinder wirklich denken, vielmehr schreibt er aus seiner eigenen Kindlichkeit, schöpft aus seinen Erinnerungen an die eigene Kindheit. Diese kindliche Betrachtungsweise der Welt erlaubt es ihm, die starren Grenzen zwischen Realität und Phantasie durchlässiger zu machen und sich so „Spielraum in der Welt zu verschaffen“ (ebd., S. 24). Vermeintlich Festgefügt wird hinterfragt und alltägliche Situationen können neu und anders gedeutet werden. Wie in vielen Texten Schubigers holt er auch in *Mutter, Vater, ich und sie* alltägliche Dinge und Situationen ans Licht, beleuchtet sie isoliert, macht sie sich und uns fremd, um sie dann neu zu betrachten, sei es die Beziehung des Ich-Erzählers zu seiner Schwester oder eine Wendung wie „keine Lust“, die im ausgewählten Abschnitt thematisiert wird (vgl. Lypp 1997; Keiner 1999; Rank 2007).

Der gewählte Ausschnitt befindet sich am Anfang des zweiten Heftes, wie jede Episode wird er mit einem kleinen Bild von R. S. Berner abgeschlossen. Jürg Schubiger hat in diesem Text eine alltägliche Situation ästhetisch ausgestaltet und überformt: Die Episode nimmt ihren Ausgangspunkt bei der väterlichen Aufforderung an den Ich-Erzähler, den ungeliebten Gang in den Keller anzutreten, wozu dieser aber *keine Lust* (1) hat. *Keine Lust* ist eine alltägliche Wendung, die einen Zustand der Fremdbestimmtheit kennzeichnet, bei der die eigenen Bedürfnisse nicht mit gestellten Anforderungen in Einklang zu bringen sind. In der für ihn typischen Art hinterfragt Schubiger diese Alltäglichkeit, indem er den Vater nach der näheren Bestimmung eines Menschen ohne Lust fragen lässt: *Keine Lust, fragte er, was ist das? Kein Bier im Kühlschranks ist ein Kühlschrank ohne Bier, kein Fuchs im Wald ist ein Wald ohne Fuchs. Und keine Lust in dir? Ist ein Du ohne Lust – wie eine Tasse ohne Kaffee, eine Garage ohne Auto?* (2). Die Aufforderung des Vaters, den eigenen Zustand näher zu beschreiben, und die Imitation durch die kleine Schwester: *Kein Brot, sagte meine Schwester und schob ihren Teller mit dem Butterbrot von sich weg.* (4) machen den Protagonisten wütend, sodass er seiner Schwester einen Stoß in die Rippen

versetzt. In dieser Tätlichkeit gegen die Schwester findet die Wut einen ersten Höhepunkt, bevor sie in Abschnitt 6 explizit benannt wird: *Eine Wut, sagte ich*. (6). Als auch die Mutter sich an ihn wendet (5) und sich ihm körperlich zu nähern versucht (7), wird die Situation für den Ich-Erzähler unerträglich. Er entflieht ihr, indem er in seine Gedankenwelt flüchtet. Er stellt sich seinen eigenen Tod vor und seine Eltern, denen er zunächst Angst durch sein Verschwinden und dann Schmerz durch seinen Tod zufügt. Die Vorstellung der um ihn trauernden Eltern hilft ihm, seine Wut zu überwinden und wieder in den Kreis der Familie zurückzukehren. Dieser Übergang zur Vorstellungswelt wird durch den Vergleich „lieber... als“ angebahnt: *Lieber sterben, als jetzt gehalten werden* (7). Dass es sich dabei um eine Vorstellung handelt, wird für den Leser aus der Wendung ersichtlich, mit der der Protagonist seine „Bestrafungsphantasie“ einleitet: *Ich stellte mir meine Eltern vor* (7). Diese Phantasie über seinen Tod und den Schmerz, den er damit seinen Eltern zufügen könnte, dürfte eher eine männlich geprägte Vorstellung sein. Der Junge – von seinen Eltern verstoßen und verlacht – zieht aus, um alleine gegen die übermächtigen Naturgewalten zu kämpfen. Ein Ansinnen, das von Anfang an zum Scheitern verurteilt ist und gerade in diesem Scheitern seine Wirkmächtigkeit entfaltet. Im Angesicht des unumkehrbaren Todes trauern die Eltern um ihr Kind, das in dieser Trauer seine eigene Wertschätzung wieder erkennen kann. Das zuvor ohnmächtige Kind gewinnt mit der Vorstellung seines eigenen Todes neues Selbstbewusstsein und durch die Gewissheit, dass es den Eltern Schmerz und Trauer zufügen kann, neue Macht und Selbstwirksamkeitserfahrung. Schubiger macht die Ambivalenz der Gefühle deutlich, die mit dieser Vorstellung verbunden sind. Zunächst ist die Vorstellung des eigenen Todes erschreckend: *Hier tat es mir dann leid nicht mehr am Leben zu sein. Ich weinte mit meinen Eltern über meinen Tod*, aber sie ist erhebend zugleich, weil sie neue Handlungsfähigkeit verleiht: *Sehr schön war das*. Die Wahrnehmung der Außenwelt setzt beim Ich-Erzähler erst an dieser Stelle wieder ein. Er findet sich weinend im Arm der Mutter wieder, ohne zu wissen, wie er dorthin gelangt ist. Die Mutter weint nicht wie in der eigenen Vorstellung, sondern sie lacht. Offenbar hat sich auf der Ebene der Familie eine andere Situation abgespielt. Das wütende Kind hat vermutlich auf einmal nichts mehr gesagt, angefangen zu weinen und sich widerstandslos von der Mutter trösten lassen. Das äußerlich wahrnehmbare Verhalten des Kindes, die schnelle Abfolge von der Unlust über die Wut hin zur Trauer lässt die Mutter vermutlich schmunzeln.

Der Reiz des Textes liegt weniger in seiner Interpretation, als vielmehr im (sprach-)spielerischen Umgang mit einer alltäglichen Situation. Wie viele von Schubigers Texten ist er „nicht ‚allegorisch‘ zu deuten, denn das Erzählte steht nicht für etwas Gedanklich-Abstraktes, das damit eigentlich gemeint wäre, sondern für sich selbst“ (Rank 2000, S. 820). Für Erwachsene und Kinder gleichsam bildet die Erzählung eine ästhetische Folie zur Reflexion des eigenen (früheren) Erlebens. Damit ist nicht gemeint, dass sie als Ausgangspunkt dient, um eine Diskussion über moralisch gerechtfertigtes Handeln in Gang zu bringen,

wie das im Literaturunterricht oft mit sogenannter problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur gemacht wird. Vielmehr bietet er die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung der Welt mit und durch den Text zur Sprache zu bringen und damit diskurszugänglich zu machen (vgl. Müller-Michaels 1999; Abraham 2000).

4.1.5.2 Rezeptionsanforderungen des Textes

Der Text birgt für Literatur- und Lebensanfänger einige Verstehenshürden. Schubiger beschreibt eine alltägliche Situation: das Sonntagsfrühstück. Das muss der Leser aber aus den im Text verstreuten Angaben inferieren. Die Angabe zum Wochentag findet er in der zweiten Zeile: *Am Sonntag habe ich nie Lust auf so etwas* (1). Um zu erkennen, dass die Familie frühstückt, braucht der Leser das kulturelle Wissen, dass in Mitteleuropa Zwetschgenkonfitüre normalerweise zum Frühstück gegessen wird (1), genauso wie das Butterbrot, das die Schwester wegschiebt (4). Gewissheit, dass es sich um ein Frühstück und nicht etwa ein Abendbrot handelt, erhält er aber erst gegen Schluss, wenn der Erzähler von *hier, heute morgen* (8) spricht. Für den entsprechend sozialisierten Leser schwingt dabei die Vorstellung einer Familienidylle mit: Gemütlichkeit, Geborgenheit, Ruhe und gemeinsam verbrachte Zeit am sonntäglichen Frühstückstisch – Vorstellungen, die Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien so eher nicht teilen.

Was hingegen den meisten Kindern und auch den Erwachsenen aus ihrer Kindheit bekannt sein dürfte, ist die meist ungeliebte Verpflichtung, im Haushalt mitzuhelfen und beispielsweise einfache Botengänge zu erledigen oder gar noch in den Keller zu gehen. Aufforderungen zu solchen Botengängen kommen elterlicher Machtausübung gleich, wenn sie nicht als Teil der zu leistenden gemeinschaftlichen Arbeit angesehen werden, sondern nur der Entlastung der Eltern oder Geschwister dienen und vom betroffenen Kind als ungerecht wahrgenommen werden. Der dabei oft aufzusuchende Keller ist als fremder Ort Freiraum einerseits, weil sich der Aufenthalt darin der elterlichen Aufsicht entzieht, er ist als dunkler Ort gleichzeitig aber auch Angst-Raum, weil er ohne elterliche Begleitung zu bewältigen ist. Im vorliegenden Text spielt der Keller allerdings keine entscheidende Rolle, sodass auch Kinder den Text verstehen können, die die Vorratshaltung im Keller nicht kennen.

Ein psychischer Zustand, der mit *keine Lust* (1) sprachlich kodiert werden kann, dürfte den meisten Menschen bekannt sein. Eine Verständigung darüber, was *genau* darunter zu verstehen ist, stellt den Menschen aber vor ein grundsätzliches Problem. Eine fremde Wahrnehmung ist nie unmittelbar zugänglich, man kann sich nur über Sprache und damit über Begriffe der fremden Wahrnehmung der Welt und des Selbst nähern. Dabei ist die Begriffsbildung prinzipiell – und erst recht bei der Benennung nicht unmittelbar zugänglicher Zustände – nicht objektivierbar, es verbleibt stets „ein prinzipielles Moment der Unverfügbarkeit des Individuums“ (Steinbrenner 2007a, S. 396). Somit kann nicht über diesen

Zustand verfügt werden, es bleibt nur die Möglichkeit, sich im Gespräch diskursiv dem Begriff und dem damit verbundenen Zustand zu nähern – einem Zustand, der darüber hinaus nur durch die Negation eines anderen Zustandes benannt werden kann.

Das Gleiche gilt auch für das Gefühl der Wut, das im Laufe der Erzählung eine wichtige Rolle spielt. Um die weitere Entwicklung der Erzählung zu verstehen, braucht der Leser eine Vorstellung von Wut und den damit verbundenen Emotionen. Die meisten Menschen, besonders auch Kinder, dürften aus eigener Anschauung wissen, wie es sich anfühlt, wenn man wütend ist. Sie kennen den Drang, ihre Erregung durch aggressive Handlungen auszugleichen und sie wissen, dass in einem solchen Moment eine Berührung unerträglich sein kann. Mit diesem Wissen kann der Leser spüren, dass aus der Verweigerung mit *keine Lust* (1) eine kindliche Wut wird, ausgelöst durch die als Zumutung empfundene Aufforderung, in den Keller zu gehen, und befördert durch die bohrenden Nachfragen des Vaters. Der Rezipient muss Abschnitt 3 so interpretieren, dass er den sich darin ausdrückenden Ärger und die aufkeimende Wut des Protagonisten wahrnimmt. Nur dann kann er das Verhalten der Schwester als Provokation interpretieren und die Reaktion des Ich-Erzählers darauf: *Ich stieß sie in die Rippen.* (4) als Kanalisierung der Wut einordnen.

Der Satz *Lieber sterben, als jetzt gehalten werden* (7) leitet die „Bestrafungs- und Selbstbestrafungsphantasie“ ein. Der Leser muss erkennen, dass die Vorstellung von körperlicher Nähe so unerträglich erscheint, dass der kindliche Protagonist den schlimmsten für ihn denkbaren Fall – seinen eigenen Tod – dem Gehalten-Werden vorzieht: Wer wütend ist, will dies machtvoll ausagieren und nicht schwächlich gehalten werden. Das erfordert kulturelles Wissen darüber, dass das Sterben hier symbolisch steht für die endgültige und unumkehrbare Flucht aus allen Schwierigkeiten, die mit dem Leben verbunden sind und für den endgültigen Triumph über alle Anforderungen des Lebens. Der Leser muss eine Ahnung davon haben, dass der Tod in unserer Gesellschaft weitgehend tabuisiert ist und jeder einzelne verpflichtet ist, alles zu unterlassen, was zum eigenen Tod oder zu dem eines anderen Menschen führen könnte. Die enorme Wirkung der Vorstellung des eigenen Todes besteht gerade darin, diese gesellschaftliche Verpflichtung zu missachten.

Die im Text nun folgende Vorstellung des eigenen Todes wird zwar mit den Worten *Ich stellte mir meine Eltern vor* (7) eingeleitet, trotzdem dürfte für Literaturanfänger der Status und die Funktion dieser Phantasie nicht leicht zu durchschauen sein, selbst wenn diese „Bestrafungsvorstellungen“ ein typisches pubertäres Verhalten darstellen, das literarisch immer wieder bearbeitet wird. Der ungewohnte Ich-Erzähler, der im Gegensatz zu einem auktorialen Erzähler nur das Erleben aus der eigenen Perspektive wiedergibt und nicht die Möglichkeit hat, das Ganze zu kommentieren, dürfte zu Verstehensproblemen bei den Schülern führen. Wird die einleitende Passage nicht in ihrer Bedeutung wahrgenommen, widerspricht der Text an dieser Stelle dem Weltwissen der Schüler. Wer

tot ist, kann eigentlich weder denken noch erzählen. Dieser Widerspruch könnte als Lesehilfe verstanden werden, die dazu anregt, sich nochmals mit der Beschreibung des Todes zu befassen, indem man den Text zum Beispiel ein zweites Mal liest, um zu entscheiden, welcher Status diesem Abschnitt angemessen erscheint. In vielen Fällen führt dieser Widerspruch aber vermutlich zu zusätzlicher Irritation, die im Gespräch produktiv bearbeitet werden kann.

Auch Abschnitt 8 stellt hohe Rezeptionsanforderungen. Der Leser muss sich im Klaren darüber sein, dass sich die Handlung parallel auf zwei Ebenen abspielt und dass nur der eine, der interne Handlungsstrang, erzählt wird. Der Fortgang der Handlung am Frühstückstisch muss mit Hilfe von Weltwissen inferiert werden. Erst im Lachen der Mutter fallen die beiden Handlungsstränge wieder zusammen, werden internes und externes Erleben des Ich-Erzählers wieder eins.

4.1.5.3 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Textstellen, die jeweils im Fokus stehen. Sie werden in der Reihenfolge bearbeitet, wie sie im Text vorkommen. So geht es zunächst um die Stelle *keine Lust* (1) und um die Fragen, die der Vater stellt (2). Die sich entwickelnde Wut und die Reaktionen darauf (3-6) stehen dann im Zentrum, bevor die Vorstellung des Ichs über seinen eigenen Tod und deren Folgen (7-8) in den Mittelpunkt rücken. Die Frage, ob es sich bei dem Ich um ein Mädchen oder um einen Jungen handelt, wird im Anschluss an die einzelnen Textstellen bearbeitet. Zum Schluss soll dargestellt werden, in welcher Art und Weise die Schüler eine Verbindung zwischen Text und eigenem Leben herstellen.

In allen vier Gesprächen wird thematisiert, was es denn bedeutet, *keine Lust* (1) zu haben. Einige Schüler versuchen wie Karsten, diesen Zustand zu erklären: oder Ding keine Lust heißt zum Beispiel dass er s net machen will B4 68. Andere verwenden wie Tim „kein Bock“ als Synonym für *keine Lust* (1): aber war einfach keine Lust so auf die Art [Lehrerin: hm=hm] kein Bock (-) da drauf N3 90-92. Die meisten Schüler versuchen sich dem Begriff zu nähern, indem sie analoge Situationen schildern, in denen sie selbst keine Lust haben. Es gelingt ihnen dabei gut, ihre eigenen Lebenserfahrungen in Analogie zum Muster im Text einzubringen, wie bei Tanja:

zum Beispiel ich hab keine Lust wenn meine Mutter zu mir zum Beispiel sagt geh mal in den Treff und hol Brot da hab ich auch keine Lust B4 63

Im Gespräch F1 versuchen die Schüler, den Zustand des Keine-Lust-Habens genauer zu fassen, angeregt vom Impuls des Lehrers: kennst du das Gefühl Haydar kennst du das Gefühl Lust auf nichts F1 150-152. Die Schüler nähern sich diesem Zustand über Empfindungen, Wünsche und Gefühle, die sie damit assoziieren. So erzählt Suella vom Wunsch nach Rückzug:

((räuspert sich)) wenn ich äh keine Lust habe dann ((räuspert sich)) jetzt zum Beispiel geh ich dann schlafen nimm das Kissen ah ich will nicht mehr reden F1 187

Aber auch das Gefühl der Langeweile wird von den Schülern mit *keine Lust* (1) assoziiert und unter anderem von Derya gleich mit dem Sonntag verbunden: Sonntag ist das Langweiligste F1 190. Während in F1 die Schüler nicht weiter über die Bedeutung des Sonntages nachdenken, führt die Textstelle *Am Sonntag habe ich nie Lust auf so etwas*. (1) im Gespräch B4 zu einem Austausch der Bedeutung, die die Schüler dem Sonntag beimessen. Dabei wird deutlich, dass der Sonntag in der Wahrnehmung der Kinder sowohl ein Tag der Erholung, aber auch ein Tag der Langeweile sein kann. So findet zum Beispiel Azem den Sonntag langweilig, weil es (--) kein Bock dann macht alleine äh so weggehen oder so B4 107 oder weil man nichts machen kann, da die Geschäfte geschlossen sind. Andererseits können sie die Äußerung des Ich-Erzählers gut nachvollziehen, wenn sie wie Darius und Karsten begründen, warum das Ich sonntags keine Lust hat: weil man Ding weil man da ausruhen will B4 87 und weil man am nächsten Tag zur Schule muss und dann will man halt nichts (-) machen B4 94.

Die Möglichkeit, sich über die Fragen des Vaters dem zu nähern, was *keine Lust* bedeutet, wird einzig von Herrn Fleck wahrgenommen. Er zitiert die Stelle im Gespräch und fragt: was m was meint der V hei was meint der Vater mit diesem Vergleich F1 124f. Ismar versucht daraufhin im Dialog mit Herrn Fleck, sich der Bedeutung der Worte anzunähern. Nach einigen Versuchen bricht er allerdings seine Bemühungen ab (vgl. 4.3.3). In der Klasse von Frau Ortis wird diese Stelle überhaupt nicht thematisiert. In den anderen zwei Gesprächen werden die Fragen des Vaters angesprochen, allerdings nicht im Zusammenhang mit Übertragungsversuchen, sondern das Irritationspotenzial, das diese Stelle bereithält, und die Funktion der Fragen für den weiteren Verlauf der Erzählung kommen zum Ausdruck. Julia bezeichnet die Fragen des Vaters (2) als Gedicht B4 50. Offenbar hat sie wahrgenommen, dass diese Stelle sprachlich besonders gestaltet ist und sich vom restlichen Text unterscheidet. Vermutlich verfügt sie über ein Textmuster „Gedicht“, zu dem als ein Merkmal die herausgehobene Sprache gehört, und wendet dieses hier an. Indem sie das Andersartige so klassifiziert, gelingt es ihr, die von dieser Stelle ausgehende Irritation zu bewältigen.

Die Fragen des Vaters zeichnen sich nicht nur durch eine besondere Sprache aus, sie haben auch eine Wirkung – im Text und offenbar auch auf den Leser. Beim Versuch zu ergründen, warum der Ich-Erzähler eine Wut bekommt, wird für Darius bald klar: weil Ding der nervt den mit seiner Fragerei der nervt den Junge B4 157. Und das nervt nicht nur den Jungen, wie Ismar gleich nach dem Vorlesen des Textes im Gespräch F1 bekenn:

keine hatte von die Lust und der Vater und die Mutter labern (nur/noch) was wieso hast du keine Lust (am Tisch) und das hat mich voll genervt F1 17

Die Schüler finden aber auch noch andere Gründe, warum aus der Lustlosigkeit Wut wird. Dafür greifen sie auf ihre eigenen Erfahrungen in der Familie zurück. Zum einen thematisieren sie die gefühlte oder tatsächliche Ungleichbehandlung von Geschwistern, die wütend macht und dazu führen kann, dass man sich den elterlichen Anweisungen widersetzt. Zum anderen stellen sie wie Suela heraus, dass solche Arbeiten ganz grundsätzlich als Zumutung empfunden werden, zumal man sie nicht oder nur sehr schwer ablehnen kann, wie Julia anführt:

ich hass das wenn zum Beispiel jetzt äh jemand oder meine Mutter oder so wie die Derya eben grad gesagt hat wenn die sagen ja komm mach das mach das mach das F1 339 (Suela)

wenn der Vater immer was sagt und der will s net machen dass er s [...] machen muss dann B4 147-149 (Julia)

Auch Martin versucht, sich der aufkommenden Wut des Protagonisten über eine eigene, ihm ähnlich scheinende Erzählung aus seinem Leben zu nähern:

bei mir war s auch so da war ich müde und bin ich erst von so von einem Camp gekommen ich weiß es nicht war auch was mit Fußball dann hab ich am nächsten Tag gleich Fußballtraining gehabt da habe ich keine Lust darauf gehabt weil ich da noch müde war und dann hab ich ins Training gehen müssen da war ich voll bockig dann hat jeder gefragt was ist dann hab ich geschossen dem einen voll in den Bauch der hat dann weggehen müssen weil es ihm weh getan hat O4 349

Frau Ortis versucht daraufhin, diese Erzählung als anschauliche Übertragung für die Deutung der Szene, in der sich der Ich-Erzähler von seiner Schwester provoziert fühlt, fruchtbar zu machen. Sie weist auf Parallelen in der Geschichte hin, ohne diese näher auszuführen. Dafür liest sie die Stelle nochmals vor und versucht dann, mit den Schülern über die Rolle der Schwester ins Gespräch zu kommen. Allerdings gehen die Schüler nicht richtig darauf ein, obwohl sie mehrmals die Frage nach der Schwester wiederholt und auf einer Antwort besteht. Die Schüler erzählen vielmehr aus ihrem Alltag und ihren Erfahrungen mit den eigenen Geschwistern. Möglicherweise erscheint ihnen eine kleine Auseinandersetzung unter Geschwistern als so normal, dass es sich nicht lohnt, über deren Bedeutung nachzudenken. Möglicherweise ist für sie aber tatsächlich auch nicht ersichtlich, warum der Protagonist seine Schwester in die Rippen stößt. In den anderen Gesprächen wird diese Stelle gar nicht zum Thema.

Einen großen Raum nimmt dagegen in allen Gesprächen die Vorstellung des Ich-Erzählers über den eigenen Tod ein. Dieser Bruch in der Handlung löst bei den Schülern Befremden aus, er fällt auf und so wird diese Stelle in der ersten Runde oft angesprochen. Viele Schüler bezeichnen die Geschichte als komisch, seltsam oder merkwürdig. Von Peter wird diese Stelle als disfunktional für die Textkohärenz wahrgenommen:

(--) das ist irgendwie voll komisch (-) das kann gar nicht sein so was (--) das hat auch das hat auch nicht irgendwie zusammengepasst erst erst hat

er von irgend so so keine Lust irgendwie so was geredet und auf einmal irgendwas von Schneesturm O4 14-16

Er verfügt offenbar über eine Vorstellung, dass Prosa-Texte sich durch eine thematische Fokussierung und interne Kohärenz auszeichnen. Vor dieser Folie kann er seine Irritation über diese Geschichte genauer fassen. Einige andere Schüler bringen ihr naturwissenschaftliches und religiöses Weltwissen über den Tod und die Auferstehung ein, um ihre Irritation oder ihre Deutung des Textes zum Ausdruck bringen:

Sara: ich finde die Geschichte halt komisch weil man kann ja nicht sterben und dann wieder auferstehen
 unbekannt: ha doch
 Dominik: des geht doch
 unbekannt: nee
 Dominik: was Jesus hat s doch (gemacht)
 [...]
 Sara: nein eigent eigentlich geht die hier nicht die komisch weil ähm der kann ja nicht so erst mit denen frühstücken dann sterben und dann wieder auferstehen N3 111-117

Dieser Widerspruch zu ihrem Weltwissen wird in den Gesprächen zum Ausgangspunkt von Deutungshypothesen über die Funktion und den Status dieser Vorstellung des eigenen Todes. Während einige Schüler weiterhin Tod und Auferstehung für möglich halten, kristallisieren sich in den Gesprächen zwei Lesarten heraus, die sich mit dem Weltwissen der Schüler vereinbaren lassen. Zum einen vertreten Schüler die Idee, dass sich der Protagonist seinen Tod nur vorstellt. Sie bleiben damit nahe am Text, da diese Passage mit *Ich stellte mir meine Eltern vor* (7) eingeleitet wird. Martin schildert nach dem zweiten Vorlesen, wie er diese Stelle interpretiert:

der hat das gedacht dass ähm der hat halt so Sachen gedacht dass er stirbt und so und dann hat das irgendwie in dem seinem Kopf ist das wahr gegangen O4 88

Zum anderen kommt in den Gesprächen die Hypothese auf, dass es sich hier um einen Traum handelt. Das ist eine Deutungs-idee, die recht eng mit der Vorstellung, dem Tagtraum verwandt ist und sich an dieser Stelle anbietet, um den Schluss der Erzählung einzubinden, wie Ismar darlegt:

(die/ich) ha(t/b) geträumt die is gesto ha(t/b) gedacht ich bin von einem Fliegezeug mit dem Fallschirm gegen Baum ge(blieb)en [...] hat s geregnet hat s geschneit ich bin eingefroren ich bin ohnmächtig aber die hat s alles geträumt () und ihr Vater hat irgend nen Witz erzählt so () oder irgendwas dann musste die Mutter lachen und dann is dann hat er die Augen wieder aufgemacht und die hat grad geheult in seine Träume F1 360-362

Allerdings werden bei einer solchen Lesart der erste Teil der Erzählung und die Situierung der Erzählhandlung am Frühstückstisch missachtet. Etwas früher im Gespräch war sich Ismar noch nicht so sicher, dass es sich hier um einen Traum handelt. Diese Ansicht hat sich bei ihm offenbar erst im Gespräch gebildet. Einige Zeit vor dieser Äußerung hat er sich noch gewundert, wie es denn kommt, dass das tote Kind mit seinen Eltern weinen kann: guck mal die ist tot und heult nochmal mit seine Mutter das raff ich irgendwie nicht F1 249.

Die von seinen Mitschülern angebotenen Erklärungen bleiben auf einer wörtlichen Ebene und wieder spielen religiöse Vorstellungen eine Rolle, etwa bei Sayan: das ist wirklich einfach [...] im Himmel weint er F1 254-256. Auch im Gespräch B4 wird diese Stelle thematisiert, allerdings von Frau Blanck. Ihrer Fokussierung: warum ist des schön über den eigenen Tod zu weinen B4 253 können die Schüler zwar nicht unmittelbar folgen – sie geben darauf keine Antwort – aber sie hilft ihnen offenbar, stärker nach den Motiven und Gefühlen des Ich-Erzählers zu fragen als nach logischen Erklärungen. Während einige der Schüler auf kulturelles Wissen zurückgreifen, dass mit dem Tod die Trauer verbunden ist und im Weinen Ausdruck findet, gelingt es Karsten, diese Stelle zu interpretieren:

Karsten: ähm der Ding der (-) der is ja gestorben ja und da als dann die Eltern geheult haben da war er traurig dass seine Eltern heulen

Lehrerin: ja (-) aber er hat sich

Karsten: deswegen hat er mitgeheult

Lehrerin: er hat sich ja oder des Kind hat sich ja (--) hat der mit den eigenen Eltern über sich selber geweint

Karsten: ja weil er traurig war dass er Ding (-) dass er seine Eltern unglücklich gemacht hat B4 273-278

Sterben und Tod verbinden Schülern und Lehrpersonen auch mit der Textstelle *Lieber sterben, als jetzt gehalten werden* (7). Sie wird von einigen Schülern nicht als Vergleich, um deutlich zu machen, dass es völlig inakzeptabel ist, in diesem Zustand angefasst zu werden, sondern wörtlich als Selbstmordabsicht wahrgenommen. Die Schüler vermuten, dass der Ich-Erzähler sich umbringen will, weil ihm die ständigen Aufforderungen der Eltern unerträglich sind oder weil er seine Eltern oder Erzieher nicht mag. Andere Schüler lesen diese Stelle nicht wörtlich, sondern versuchen eine Deutung wie Gezim: der wollte dann sagen ist egal wenn ich drauf geh in Schnee oder so F1 118 oder erzählen nach der Aufforderung durch den Lehrer analoge Beispiele aus ihrem Leben wie Ismar:

wenn meine Mutter mich ärgert und dann fasst mich einer an dann dreh ich sofort durch dann ich so ich will sterben ich will euch nie mehr sehen F1 325

Besonders in der Klasse F1 löst diese Stelle noch etwas anderes aus: Die Schüler bringen ihre eigenen Todesphantasien und -wünsche und ihren teilweise plan- und machtvollen Umgang damit zur Sprache, wie weiter unten noch auszuführen ist.

Der letzte Satz *Sie weinte nicht, sie lachte eher.* (8) bildet ebenfalls einen Ausgangspunkt, an den viele Schüler anknüpfen. Für diejenigen, die bei der Hypothese bleiben, dass es sich um einen Traum handelt, lässt sich der Schluss relativ einfach in ihre Deutung integrieren, meist gehen sie wie Ismar davon aus, dass das Kind gerade aufwacht oder geweckt wird. Die textnahe Idee, dass sich der Ich-Erzähler seinen Tod nur vorstellt, trägt in den Gesprächen über die Schlussstelle kaum noch. Kein Schüler spricht die Parallelhandlung an, vermutlich verstellt die ungewohnte Ich-Perspektive den Blick auf das zu inferierende Außengeschehen. Einige Schüler bleiben gerade auch am Schluss bei einer wörtlichen Lesart und verurteilen den Text und/oder das Verhalten der Mutter, wie zum Beispiel Haydar, der sich in der Abschlussrunde sehr engagiert über den Text äußert:

es gefällt mir nicht [...] weil s Blödsinn ist [...] die Mutter lacht als der Junge verreckt ist toll keine Mutter lacht über so was ((unverständlich))
F1 471-478

Sayan findet das Verhalten der Mutter ebenfalls merkwürdig und versucht, seine Irritation zu fassen und das Verhalten der Mutter einzuordnen:

irgendwie eine Ironie [...] tja der Junge stirbt und die Mutter lacht darüber (-) die ist dafür dankbar dass er weg ist F1 492-496

Er verwendet dabei einen Terminus, der einen uneigentlichen Sprachgebrauch kennzeichnet. Obwohl er den Begriff „Ironie“ an dieser Stelle nicht korrekt verwendet, dient er ihm dazu, seine Bewertung der Situation als eine unmögliche zu verdeutlichen und seiner Fassungslosigkeit Ausdruck zu verleihen.

In den Gesprächen F1, N3 und B4 kommt die Frage auf, ob es sich bei dem Ich-Erzähler um ein Mädchen oder um einen Jungen handelt. In B4 entwickelt sich diese Frage, als Frau Blanck in einem Impuls von einem Mädchen spricht: und warum will denn das Mädchen tot sein B4 169, was von Karsten sofort in Frage gestellt wird: war das n Mädchen B4 170f. Die Kinder gehen tendenziell eher davon aus, dass es ein Junge ist; interessant sind besonders die Begründungen, die die Kinder anführen. Diese sind geprägt von traditionellen Rollenmustern wie bei Sandra und Agim:

ein Mädchen müssen auch ganz viele Sachen machen doch is bestimmt ein Mädchen (-) die muss irgendwo hingehen und so B4 204 (Sandra)

ich glaub wär des jetzt ein Mädchen da dann wär sie schon gegangen holen vielleicht weil die Mädchen sind ja ähm ähm sind ja auch fa fast be bei Haus [...] fleißiger als Männer N3 325-327 (Agim)

In allen vier Gesprächen spielt die Lebenswelt der Kinder eine große Rolle. Der Text lädt die Schüler offenbar dazu ein, sich mit ihrem eigenen Erleben zur Sprache zu bringen. Ohne dass die Lehrpersonen dies einfordern, stellen die Kinder in der ersten Runde oder gleich danach Ähnlichkeiten zwischen dem Ich-Erzähler und seiner Situation und ihrem eigenen Leben und Denken fest. Das Gespräch über diesen Text gibt so einen Einblick in das familiäre Erleben der Kinder und ihre Wahrnehmung familiärer Gewohnheiten. Es sind vor allem drei Themen, die die Schüler dazu anregen, ihre eigenen Lebenswelten ins Gespräch zu bringen: Zum ersten ist es die nähere Bestimmung dessen, was der Ausdruck *keine Lust* (1) bedeuten kann (s. o.), zum zweiten sind es die familiären Pflichten, die auch die Schüler erledigen müssen und zum dritten schließlich ist es der Wunsch *lieber sterben* (7), der die Schüler beschäftigt.

Die familiären Pflichten, die die Schüler zu erledigen haben, sind kleine Hilfen im Haushalt wie Getränke holen, Einkäufe erledigen oder hochtragen, Holz holen, das Zimmer aufräumen oder beim Putzen helfen. Die Schüler stellen beim Erzählen immer wieder den Bezug zwischen sich und dem Text her, so wie Dennis und Marcus:

ja weil er immer muss der schwere Sachen immer machen muss dawegen hat er is er wütend (-) wie ich ich muss IMMER mein Zimmer aufräumen [...] dann bin ich halt wütend B4 132-136 (Dennis)

ich bin ich bin genauso so wie der Junge [...] ich geh ich geh manchmal au net gern in den Keller N3 98-104 (Marcus)

Wie oben schon dargestellt, ist es nicht immer die Arbeit an sich, die ungern erledigt wird. Manche Schüler registrieren sehr genau, welche Macht ihre Eltern haben und gelegentlich auch einsetzen, wie zum Beispiel Martin treffend bemerkt:

die Eltern sind voll unfair die schicken ähm wenn sie keine Lust haben schicken sie irgend jemanden hin damit sie s machen müssen O4 309

Die Stelle *Lieber sterben, als jetzt gehalten werden* (7) regt einige Kinder dazu an, Situationen aus ihrem eigenen Leben zu erzählen, in denen sie ähnliche Gedanken haben. So meint Dominik: ja manchmal will ich auch lieber sterben anstatt so rumzulaufen N3 22 und Peter berichtet ausführlich, in welchen Situationen er an das Sterben denkt:

Frau Ortis das denk ich aber auch manchmal [...] das denk ich auch manchmal wenn ich Ding wenn ich jetzt meine Mutter meint immer von wegen wenn ich das und das nicht mache krieg ich immer Hausarrest das sagt die auch so oder krieg ein Tag nix zu essen und das stört mich gar nicht wenn sie sowas sagt aber das macht sie (auch net/auch nett) da denk ich auch manchmal ich würd gerne abkratzen denk ich auch ich hab kein Bock mehr auf Leben [...] dann geh ich ja dann geh ich auch einfach ins Bett heule mich aus O4 98-107

Im Gespräch der Klasse von Herrn Fleck tauchen die Themen Sterben und Tod immer wieder auf. Im Gegensatz zu den Beiträgen in den anderen Gesprächen, spielen die Schüler in dieser Klasse stärker mit der Macht und der Wirkung von Äußerungen zum Sterben oder Tod:

Ismar: das Mädchen ist genau wie ich weil ich kein ich will kein Brot auf Butter und ich will (im Bett) am meisten sterben

Suela: ja das will jeder

Lehrer: pscht wem geht es noch so

Haydar: ich will nicht verrecken (Mann Alter) F1 97-101

Es ist neben Ismar besonders Suela, die das Thema immer wieder einbringt. Dabei ist nicht ganz klar, ob es ihr ernst damit ist oder ob sie eher versucht, ihren Lehrer und vielleicht auch die anwesende Forscherin zu provozieren:

ich will nur sterben [...] dann brauch ich nicht meine Mutter zu sehen mein Vater [...] ich will tot sein ((lacht)) [...] ich hab kein Bock mehr hier die Kinder zu sehen aus ((unverständlich, lacht)) F1 102-109

ich wünsche mir den Tod Herr Fleck [...] ich wollte heute mich umbringen ((lacht)) F1 229-232

Ihre Äußerungen wirken aufgedreht, sie ist laut und lacht dabei. Das könnte darauf hinweisen, dass es ihr stärker um die Wirkung solcher Äußerungen geht – eine Interpretation, die später nochmals gestützt wird, wenn Suela davon spricht, was passiert, wenn sie in Konfliktsituationen sagt, dass sie sterben will: weil wenn ich das immer meiner Mutter sag rastet die immer aus F1 326f. Sie ist sich offenbar durchaus bewusst, dass solche Äußerungen eine Wirkung auf Erwachsene haben können, die die Machtverhältnisse umkehrt. Damit kommt sie der Funktion der Todesphantasie in der Erzählung nahe. Fühlen sich Kinder oder Jugendliche einer Situation ohnmächtig und handlungsunfähig ausgeliefert, kann eine solche Äußerung bewirken, dass sie wieder Selbstwirksamkeit erfahren. Sie haben die Möglichkeit, die Mutter gezielt zum Ausrasten zu bringen und damit die Verhältnisse in der Konfliktsituation neu zu bestimmen.

Viel nachdenklicher erscheint da die Äußerung von Sayan, die er direkt im Anschluss an den ersten der oben zitierten Beiträge von Suela macht:

Sayan: manchmal hab ich Angst davor

Lehrer: Sayan der Sayan hat was gesagt Sayan vor was hast du Angst

Sayan: ach nix Besonderes F1 109-111

Es ist anzunehmen, dass Sayan vom Tod spricht, dass ihn die Textstelle oder die Äußerungen seiner Mitschüler beschäftigen. Leider ist er nicht bereit, die Nachfrage des Lehrers zu beantworten und im Gespräch über seine Ängste zu berichten.

4.1.5.4 Interpretierende Zusammenfassung

Der Ausschnitt aus „Mutter, Vater, ich und sie“ stellt hohe Anforderungen an die Verstehensfähigkeiten der Schüler. Wie erwartet fällt es den Schülern schwer, die Vorstellung des Ich-Erzählers über seinen eigenen Tod als solche zu erkennen. Die meisten Schüler sind irritiert von den vermeintlichen Brüchen, die diese Erzählung bestimmen. Den einleitenden Satz *Ich stellte mir meine Eltern vor* (7) scheinen sie nicht wahrzunehmen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler mit der rein auditiven Rezeption des Textes überfordert sein könnten, dass sie an dieser Stelle auf die Lektüre des gedruckten Textes angewiesen wären. Allerdings hat Frau Nadler ihrer Klasse diesen Text ausgeteilt und sie aufgefordert, ihn zunächst selbst zu lesen, bevor sie ihn den Schülern vorgelesen hat. Im anschließenden Gespräch lässt sich kein Unterschied im Umgang mit der oben genannten Textstelle zwischen dieser Klasse und den anderen Klassen erkennen.

Den meisten Schülern gelingt es in diesen Gesprächen nicht, eine Deutung des Textes vorzunehmen, die über einzelne Textstellen hinausgeht. Eine Deutung bezieht sich immer nur auf die gerade aktuell besprochene Textstelle, eine Verknüpfung mit anderen Stellen findet meist nicht statt. So vertreten die Schüler im Gespräch die Hypothese, dass der Ich-Erzähler sich das nur vorgestellt hat und verstehen später nicht, warum die Mutter lacht. Es gelingt ihnen nicht, ihr Deutungsmodell auf den Schluss zu beziehen. Die Integration des Schlusses gelingt nur denjenigen, die davon ausgehen, dass es sich um einen Traum handelt – aber die wiederum ignorieren den Anfang. Auch kompetente Leser nähern sich einem Text über die Deutung einzelner Textstellen, dieses Verfahren ist dem Gegenstand Literatur angemessen und bildet die Grundlage für umfassende Deutungsversuche. Dass es hier bei den punktuellen Interpretationsversuchen bleibt, kann mit dem Entwicklungsstand der Schüler zusammenhängen. Sie sind gerade erst dabei, Interpretationskompetenz zu erwerben. Es kommen aber auch andere Aspekte in Betracht. Zum einen muss der Leser für eine umfassende Deutung den Text so weit präsent haben, dass ihm die einzelnen Stellen jederzeit einzeln und im Zusammenhang verfügbar sind. Diese anspruchsvolle Bildung eines mentalen Modells wird zusätzlich erschwert, wenn der Leser nicht die Möglichkeit hat, schnell und sicher auf die Textvorlage zurückzugreifen. Zum anderen könnte das Verhalten der Lehrpersonen die Reichweite der Deutungsversuche beeinflussen. Die Impulse der Lehrpersonen beziehen sich meist auf eine bestimmte Stelle, die sie mit den Schülern in den Blick nehmen. Damit könnten sie der Vereinzelung der Textstellen Vorschub leisten. Würden die Lehrpersonen verstärkt andere Stellen bestätigend oder kontrastierend einbringen, könnten so die Deutungsversuche erweitert werden – möglicherweise aber um den Preis einer stärkeren Lenkung und Abwertung von zunächst als nicht angemessen eingestuften Schüleräußerungen.

Der Text von Jürg Schubiger regt die Schüler dazu an, über ihre eigene, zum Teil schwierige Lebenssituation und deren Bewältigung zu sprechen. Dabei erzählen die Schüler nicht nur assoziativ aus ihrer Lebenswelt, vielmehr orientieren sie sich immer wieder am Text und gestalten nach seinem Muster Äußerungen zu ihren eigenen Erfahrungen. Der Text dient ihnen als Sprachrohr, um ihr eigenes Selbst- und Welterleben zur Sprache zu bringen.⁸⁴ Abraham spricht von menschlichen Grunderfahrungen, die über die Literatur mitteilbar werden (vgl. Abraham 2000, S. 22f.), in diesem Text ist es der Wunsch *lieber sterben*, der viele Schüler anspricht und den Tod zum Gesprächsthema macht. Es sind einerseits die schon stärker pubertierenden Schüler der Klasse Fleck, die den (eigenen) Tod oder den Wunsch zu sterben einbringen und andererseits Schüler aus den anderen Klassen, die unter sehr belastenden Bedingungen aufwachsen. Die Kinder und Jugendlichen spielen in der Phantasie das Motiv des Auszuges aus dem Elternhaus – in diesem Fall durch den Tod – durch. Dabei richten sie ihren Fokus auf die Trauer der zurückbleibenden Eltern, meist Mütter, und erhalten sich damit in schwierigen Situationen einen letzten Rest an Handlungsfähigkeit. Sie haben sozusagen die Gewissheit, dass sie aus eigener Entscheidung weiterhin am Leben bleiben und dass sie mit diesen Vorstellungen die Möglichkeit haben, die Elternaufmerksamkeit und -liebe (zumindest in der Phantasie) herbeizuzwingen.

⁸⁴ Wie Reuschling (1995) in ihrem Beitrag „Ist das noch ein literarisches Gespräch?“ darstellt, hat beispielsweise der Text *Das Miststück* von Ursula Wölfel eine ähnliche Wirkung (vgl. auch Wieler 1998).

4.2 Einzelfalldarstellungen

Nachdem im vorangehenden Kapitel der Fokus auf dem Text lag, sollen nun einzelne Schüler, beziehungsweise Gruppen von Schülern, im Mittelpunkt stehen. Bei der Darstellung versuche ich zunächst, jeweils kurz eine bestimmte Gruppe von Kindern mit ihren Gemeinsamkeiten zu beschreiben. Anschließend stelle ich einige Kinder näher vor, die zu den jeweiligen Gruppen gehören. Die Gruppenbeschreibungen basieren auf der Interpretation der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der Kodierung entstandene Hypothesen über bestimmte Schülergruppen wurden mit Hilfe der Kodierungen überprüft. Danach lassen sich mindestens vier Gruppen identifizieren:

- Kinder, die immer wieder neue Lesarten finden,
- Kinder, die sich selbst in den Texten wiederfinden,
- Kinder, die ihre Klasse anführen,
- und schließlich Kinder, die sich an den Gesprächen nicht beteiligen.

Bei den Einzelfalldarstellungen kann ich im Sinne einer Datentriangulation (vgl. Flick 2002, S. 330) auf die Interviews mit den Lehrkräften zurückgreifen, in denen sie eine Einschätzung der literarischen Rezeptionskompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler vorgenommen haben.

4.2.1 Kinder, die immer neue Lesarten finden

Bei der Analyse der Gespräche gibt es einige Kinder, die dadurch auffallen, dass sie sehr viele Lesarten generieren. Sie versuchen permanent und kreativ, die Unbestimmtheitsstellen zu füllen, Brüche und Widersprüche zu glätten, indem sie verschiedene Kontextualisierungen vornehmen, die ihnen logisch erscheinen. Daneben enthalten ihre Äußerungen aber kaum Übertragungen und sie werden nicht begründet. Es finden sich auch nur wenige Äußerungen, in denen diese Schüler ihre eigene Lebens- oder Erfahrungswelt mit dem Text verbinden. Das könnte darauf hinweisen, dass diese Schüler zwar viele Lesarten finden, die Lesarten und womöglich auch die Texte für sie aber nicht subjektiv bedeutsam sind, aus ihrer Sicht nichts mit ihnen und ihrem Leben zu tun haben. Zu dieser Gruppe gehören Nils aus der Klasse Linder, Fahri aus der Klasse Fleck und Aydan aus der Klasse Ortis. Aydan und Fahri stelle ich im Folgenden näher vor.

4.2.1.1 Aydan lässt sich zu immer neuen Ideen anregen

Aydan besucht die 5. Klasse bei Frau Ortis. Sie stammt aus einer deutsch-türkischen Familie und ist in der Mitte des Untersuchungszeitraumes 11,2 Jahre alt. Aydans Gesprächsbeteiligung verändert sich im Laufe der Untersuchung grundlegend. Während sie sich in den ersten Gesprächen kaum meldet, ist sie an den letzten Gesprächen gemeinsam mit Matthias und Martin maßgeblich beteiligt.

Es fällt Aydan schwer, ruhig und konzentriert im Kreis zu sitzen. In den ersten Gesprächen fällt sie auf, weil sie sich interessiert mit ihren Nachbarn beschäftigt, ihnen die Haare kämmt, sie boxt oder einfach mit ihnen Seitengespräche führt. Immer wieder bringt sie Ideen ein für alternative Arbeitsformen. Sie möchte ne eigene Geschichte ähm schreiben O4 243 oder den Text auch mal lesen O6 10, ihn abschreiben O7 178 oder das Monster hinmalen O7 369. Vermutlich möchte sie damit einen Wechsel der Sozialform erreichen, ihre Vorschläge sind alle auf Einzelarbeit ausgerichtet, was ihren Bedürfnissen offenbar stärker entspricht. Auch ihre Fragen nach dem Ende des Gesprächs und ihre Versuche, aktiv die erste Runde mit Aufforderungen wie: heut noch O2 46 oder schneller O2 50 zu beschleunigen, deuten darauf hin, dass sie nicht länger im Stuhlkreis arbeiten möchte. Bei mehreren Gesprächen führt sie gegen Ende an: ich kann nicht mehr O2 357.

Im Gespräch zu Jürg Schubigers Text *Das Mädchen und die Langeweile* weigert sich Aydan über die Bedeutung der Farbe hellgrau nachzudenken. Auch hier scheint es, dass sie das Gespräch so schnell wie möglich hinter sich bringen möchte:

Lehrerin: ich überleg mir grad wie sieht meine Langeweile eigentlich aus
des ist das kann ich mir ganz schwer vorstellen eigentlich

Aydan: oh

Lehrerin: hellgrau (-)

Aydan: ja machen wir jetzt einfach weiter

Lehrerin: (-) hm (-)

Aydan: weil s einfach hellgrau ist

Lehrerin: warum ist die hellgrau Aydan

Aydan: weiß nicht O2 247-254

Eine Deutung scheint ihr an dieser Stelle nicht wichtig zu sein, sie möchte wohl vor allem die ihr unangenehme Sozialform Kreisgespräch beenden. Aber Aydan ist weder grundsätzlich überfordert, längere Zeit im Kreis zu sitzen, noch ist sie grundsätzlich uninteressiert an literarischen Texten. In den weiteren Gesprächen zeigt sich, dass sie sehr wohl in der Lage ist, über längere Zeit dem Gespräch zu folgen. Voraussetzung ist allerdings, dass sie sich vom Text angesprochen fühlt und dass es für sie etwas zum Herausfinden gibt, wie sie am Ende des Gesprächs über die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow selbst sagt:

die war spannend und wir müssten auch erst mal rausfinden wie das war
also (-) was es da halt war zum Beispiel ob er jetzt Angst hatte oder nicht
(war halt Fun) O5 470

An diesem Gespräch beteiligt sie sich rege und stört nur selten. Besonders beeindruckend oder rätselhaft ist für sie die Stelle *Zu Hause ist es doch am schönsten*. Das bringt sie nach dem zweiten Vorlesen als Frage ins Gespräch ein:

und warum soll es zu Hause am schönsten sein [...] was findet der eigentlich so gut da daheim O5 92-95

Diese Frage lässt sie nicht mehr los. Sie bildet gemeinsam mit der Frage nach der Stabilität der Häuser den Ausgangspunkt für viele Ideen, was der Kartoffelkäfer und der Mann in dieser Geschichte tun und warum sie es tun. Aydan lässt sich dabei von ihren Mitschülern anregen. Sie nimmt Lesarten oder Teile davon von anderen auf und baut darauf neue Lesarten auf:

ja vielleicht s gleiche eigentlich wie der Matthias gesagt hat O5 122

wenn man irgendwie so wie die Irene gesagt hat so Heimweh hat O5 243

Als Matthias davon erzählt, dass der Herr schneller laufen kann und für den Käfer wie ein Flugzeug ist, kommt Aydan auf eine Idee:

ah: [...] oder hat vielleicht ein Wettrennen gemacht und wer erster dort ist und der war vielleicht der Käfer war als letztes und dann hä dann hat er sich verirrt dabei und dann hat er gesagt dah daheim ist viel bes also das da halt O5 310-315

Vermutlich haben die Wörter „schnell“ und „laufen“ bei ihr die Assoziation Wettrennen ausgelöst. Auch an anderen Stellen bringt Aydan ihre Assoziationen zu einem Begriff aus dem Text oder zu einer Äußerung ihrer Mitschüler ein. Diese Beiträge beziehen sich oft auf den Text, manchmal kann man aber auch beobachten, wie Aydans Assoziationsketten vom Text und dem Gespräch weg-führen. Von ganz alleine dagegen kommt sie auf die Idee des Verirrrens, die sie mit dem oben angeführten Beitrag in das Gespräch einbringt. Sie setzt den Satz *Zu Hause ist es doch am schönsten.* mit dem Wunsch gleich, nach Hause zu gehen. Möglicherweise erscheint ihr ein bedrohliches Erlebnis wie das Verirren in der Fremde die einzige plausible Situation zu sein, in der ein Subjekt diesen Wunsch hegt. Als Begründung führt sie ihr eigenes Erleben an:

weil da denk ich s auch immer wenn ich zum Beispiel mal mich verirrt dann denk ich immer daheim ist es schöner wenn ich jetzt daheim bin oder O5 230f.

Auch im Gespräch zu Heimatlose von Joachim Ringelnatz bringt Aydan von sich aus eine neue Lesart ein. Ihr fällt als erste auf, dass es zwischen *Meer* und *Meerschweinchen* eine Übereinstimmung gibt. Später führt sie diese Ähnlichkeit näher aus:

vielleicht hat der gedacht das wo ich gesagt hab da sind vielleicht seine Verwandten oder so [...] da steht ja (-) warte (-) weil da steht ja Meer (-) das ist ja fast das Gleiche O6 490-494

Sie entdeckt, dass das Kompositum *Meerschweinchen* das Lexem *Meer* enthält. Von da aus konstruiert sie eine Verwandtschaftsbeziehung zwischen den Wörtern und überträgt diese auf den Text. Mit dieser beachtlichen Transferleistung bringt sie eine durchaus textnahe Lesart ein, die das Gespräch gegen Ende bestimmt und ihrerseits wiederum zum Ausgangspunkt für vielfältige weitere Deutungsideen wird.

4.2.1.2 Fahri nutzt die Irritation produktiv

Fahri besucht die 5. Klasse bei Herrn Fleck, er ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 12 Jahre alt. Er stammt aus einer Familie mit türkischem Migrationshintergrund. An den Literarischen Unterrichtsgesprächen beteiligt er sich rege, obwohl es ihm schwer fällt, seine Beiträge zu formulieren. In vielen Äußerungen setzt er zu Beginn mehrmals an, bis es ihm gelingt, die eigentliche Aussage zu formulieren:

da wo also da wo da da wo sie also da wo sie dem Mädchen ohnmächtig war gib gib da wo äh da wo mit dem Schoß war hat doch die da die Mutter gelacht gell F1 278.

Möglicherweise hängt das mit der Aufregung zusammen, die die ungewohnte Aufnahme- und Beobachtungssituation verursacht. In den weiteren Gesprächen werden die Gesprächsanfänge weniger auffällig, dafür enthalten sie ein tentatives Moment. Fahri beginnt viele seiner Äußerungen mit vielleicht oder mit es kann ja auch sein. Er übernimmt damit die Vorstellung, dass ein Literarisches Unterrichtsgespräch nicht vom Feststellen, sondern vom Annähern lebt.

Und seine Annäherungen sind außergewöhnlich vielfältig. Er findet immer neue Lesarten, besonders im Gespräch zu *Mein Monster* von Gerald Jatzek. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist der Widerspruch, der in seinen Augen ein Grundproblem des Textes darstellt: aber des d wenn wenn s ein echte Drache wäre hätte er schon längst aufgefressen F2 217. Offenbar verfügt er über mythologisches Wissen, dass Drachen und Monster per Definition furchterregende Ungeheuer sind und für den Menschen Gefahr und nicht Schutz bedeuten. Solche Irritationen werden zu produktiven Momenten, weil sie beim Individuum sinn- und bedeutungssuchende Prozesse auslösen, um die Hintergründe dieser irritierenden Verhaltensweisen oder Tatsachen zu ergründen (vgl. Bruner 1997; Lange 2001, S. 62f.) und so die Welt wieder zu ordnen oder einer neuen Ordnung zuzuführen (vgl. Rank 2005). Mit vielfältigen Kontextualisierungen versucht Fahri im Gespräch, diese für ihn zentrale Irritation zu bearbeiten:

der der das ist bestimmt auch Lego-Drachen F2 271 (Lesart 1)

kuck er kann ja auch sagen ich hab ein Monster der ist zu Hause aber der wartet auf euch ((unverständlich)) der rennt äh schnell nach Hause und verkleidet sich als ein Monster dann verkleidet verkleidet sich al als ein Monster dann macht er die Kinder erschrecken dann gehen die wieder weg dann geht das Monster wieder zu Hause verkleidet er sich wieder als ein Mensch F2 355f. (Lesart 2)

es kann ja auch sein dass er alles auf () im Träumen F2 376 (Lesart 3)

es kann ja aber es kann sein dass der der Junge oder Mädchen [...] ein Drache bastelt also so groß wie vier Meter () also da macht er so da kann man ich weiß nicht wie das heißt da kann man mit das lenken F2 410-412 (Lesart 4)

vielleicht kann s auch sein dass der Junge oder Mädchen diese Drache
 äh also dass er ver verletzt ist dieser Drache da kann er ((unverständlich))
 F2 422 (Lesart 5)

Die Vorstellung, dass es sich bei dem Monster um einen Drachen handeln könnte, bringt Fahri ins Gespräch ein und diese Lesart wird von einigen seiner Mitschüler aufgenommen. Für seine eigene Deutung spielen sowohl der mythologische Drache wie auch der Flugdrachen (Lesart 4) eine Rolle. Dabei weisen seine Deutungsansätze in ganz unterschiedliche Richtungen. Bei den Lesarten 1 und 4 versucht Fahri, die Gefährlichkeit des Drachen durch die Substitution mit einem Spielzeug zu bändigen. Während er beim Lego-Drachen die Analogie zum Monster beibehält, leistet er bei der Lesart 4 eine Übertragung. Er erinnert sich an die Polysemie von Drache(n) und probiert nun aus, ob vielleicht eine andere Wortbedeutung ihn zu einer befriedigenden Lesart führen könnte. Dieses Vorgehen ist in der Literaturwissenschaft üblich, um sich hermetischen Texten z. B. der modernen Lyrik anzunähern.

Bei den Lesarten 2 und 3 generiert er Deutungen, in denen das Monster nur als Täuschung existiert, bei der Lesart 2 weil sich das Ich als Monster verkleidet, bei der Lesart 3 weil es sich um einen Traum handelt. Damit nähert er sich dem an, was das Gedicht in seinen letzten beiden Zeilen als Leseanweisung vorgibt (vgl. Kapitel 4.1.2), wenngleich es ihm nicht gelingt, diese Leseanweisung in toto umzusetzen.

Bei den Lesarten 1 bis 4 könnte man den Eindruck gewinnen, dass Fahri den fiktionalen Charakter des Textes erkennt und den Text so auslegt, dass er „wahr“ sein könnte. Dem steht aber die Lesart 5 entgegen, bei der der Drache verletzt ist, dann vermutlich gepflegt und so gezähmt wird. Diese Lesart löst nur den Widerspruch zu Fahrirs Weltwissen auf, indem sie eine plausible Antwort auf die Frage liefert, warum das Monster hilfreich und nicht gefährlich ist, ansonsten bleibt sie auf die fiktionale Welt bezogen. Dass Fahri aber – wie die meisten der untersuchten Schüler – Schwierigkeiten mit dem Fiktionsstatus von Texten hat, zeigen die Lesarten, die sich direkt auf die Frage nach diesem Status beziehen:

Herr Fleck Herr Fleck es kann ja auch sein dass es nur eine Geschichte
 ist F2 340

es kann ja auch sein dass also och dass dass so ein Mann erzählt damit
 damit den Kindern Spaß (macht/machen) F2 468

Fiktionalität scheint für Fahri nur eine Möglichkeit unter vielen zu sein, die für den weiteren Umgang mit dem Text keine große Rolle spielt. Für den erfahrenen Leser hingegen bildet die Bestimmung des Fiktionsstatus (und damit verbunden die Auswahl bestimmter Lesehaltungen) die Grundlage der Interpretationstätigkeit (vgl. 2.3.4.1).

Neben diesen Deutungsversuchen gibt es von Fahri eine Reihe von Äußerungen, die für den Zuhörer kaum verständlich sind. An einigen Stellen scheint er zu

versuchen, mehrere Gedanken miteinander zu verknüpfen und damit eine umfassendere Äußerung zu realisieren. Als in der Klasse gerade darüber gesprochen wird, wie sich die Schüler das Monster aus dem Text *Mein Monster* vorstellen, meldet sich Fahri:

der d d der Drache (ist nicht doch) genügend groß es kann ja auch sein dass so groß ein Meter Drachen wird kann man vergrößern [...] ein Meter groß ist kann man s verdoppeln doppel doppel kann man s aus (nachdrucken) dann kann man aber des d wenn wenn s ein echte Drache wäre hätte er schon längst aufgefressen [Lehrer: wen hätte er aufgefressen] den Junge F2 214-219

Es ist schwierig, diese Äußerungen zu verstehen, einzig der zweite Teil ist gut zugänglich. Im ersten Teil gelingt es ihm nicht, seine Gedanken so zur Sprache zu bringen, dass der Zuhörer ihm ohne Weiteres folgen kann. Vermutlich geht es ihm darum, dass es sich um einen (Spielzeug-)Drachen handeln könnte, dessen Größe man im Bedarfsfall verändern kann. Da es ihm an vielen anderen Stellen gelingt, sich verständlich zu machen, kann man davon ausgehen, dass diese Gespräche sich auf einem ihm besonders angemessenen sprachlichen Niveau bewegen. Die Literarischen Unterrichtsgespräche fordern Fahri sprachlich heraus, ohne ihn zu überfordern. Er muss sich anstrengen und erfährt gleichzeitig, dass sich die Anstrengung lohnt.

4.2.2 Kinder, die sich in den Texten wiederfinden

Viele Kinder schaffen von sich aus oder durch die Lehrpersonen Verbindungen zwischen dem Text und sich selbst oder ihrer eigenen Lebenswelt. Einige nutzen diese Möglichkeit zum Textverständnis recht intensiv. Die Beteiligung mit Äußerungen, die Bezug auf die eigene Lebenswirklichkeit nehmen, ist bei den einzelnen Kindern aber sehr unterschiedlich. Sie ist ein Merkmal, das – in Kombination mit anderen – zur Unterscheidung verschiedener Schülergruppen herangezogen werden kann. So gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich rege am Gespräch beteiligen und auch viele Verbindungen zwischen sich selbst und dem Text schaffen. Daneben gibt es allerdings einige wenige Schüler, die sich zwar im Gespräch äußern, dabei aber nichts von sich selbst preisgeben. Es sind dies zum einen die bereits vorgestellten Kinder, die immer neue Lesarten finden und zum anderen einzelne Kinder, die sich vermutlich auf Grund ihrer sozialen Stellung vor negativen Konsequenzen schützen wie Thomas aus der Klasse Fleck oder solche, deren pubertäres Befinden eine persönliche Beteiligung verhindert wie bei Stefan aus der Klasse Linder. Es lässt sich aber auch eine Gruppe bilden mit Kindern, für die der Einbezug der Lebenswelt eine besonders herausragende Rolle spielt. Sie sollen in diesem Abschnitt beschrieben werden. Während es Tanja nur ganz selten gelingt, eine Lesart zu generieren, schafft sie oft Verbindungen zwischen dem Text und sich selbst. Dominik dagegen findet

zwar auch Lesarten, aber ihm gelingt es besonders gut, eine explizite Verbindung zwischen Lebenswelt und Text zu schaffen und Übertragungen zu versuchen.

4.2.2.1 Tanja erkennt das Eigene wieder

Tanja ist in der Mitte des Untersuchungszeitraums 11;8 Jahre alt, sie besucht die 5. Klasse bei Frau Blanck. Bei der Analyse von Tanjas Gesprächsbeiträgen fällt auf, dass sie in allen Gesprächen versucht, sich dem Text über ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse anzunähern, sie sucht zu jedem Text einen persönlichen Zugang. Ihre Antworten beginnt sie oft mit Wendungen wie *also bei mir is oder also ich find s*.

Die Fragen von Frau Blanck dienen ihr als Ausgangspunkt. Zwar regt Frau Blanck den lebensweltlichen Bezug im Sinne einer Pendelbewegung (vgl. Kap. 2.2.2.1; Hurrelmann 1987; Ivo 1994; Härle, Steinbrenner 2003a, 2003b) immer wieder explizit an, Tanja jedoch findet auch dann einen Anknüpfungspunkt für ihre subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse, wenn Frau Blanck ihre Fragen nicht danach ausrichtet. So fragt die Lehrerin beispielsweise im Gespräch zu Jürg Schubigers *Mutter, Vater, ich und sie: was bedeutet denn keine Lust* B4 60. Tanja meldet sich daraufhin sofort und erklärt mit einem analogen Beispiel aus ihrem Erfahrungsschatz:

zum Beispiel ich hab keine Lust wenn meine Mutter zu mir zum Beispiel sagt geh man in den Treff und hol Brot da hab ich auch keine Lust [...] weil weil sie weil ich zu faul bin B4 63-65

Es gelingt ihr damit, diesen Zustand *keine Lust* in ihre Lebenswelt zu übertragen und sie schafft so für sich selbst – und vielleicht auch für andere – einen subjektiven Zugang zu einem Teil des Textes.⁸⁵

Im Gespräch zu *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz gelingt es Tanja, einen impliziten Bezug zum Titel herzustellen. Im Laufe des Gesprächs bringen die Schüler die Lesart auf, dass das Meerschweinchen nach Hause möchte. Darauf initiiert Frau Blanck eine Übertragung auf die Lebenswelt der Schüler und fragt,

⁸⁵ Anders als im Text begründet sie aber die Verweigerung des mütterlichen Arbeitsauftrages mit ihrer eigenen Faulheit, in der sie die Ursache für den Zustand der Lustlosigkeit sieht. Damit schreibt sie sich selbst eine negativ belegte Charaktereigenschaft zu. Das könnte ein Hinweis auf ein problematisches Attribuierungsverhalten sein, das einen Misserfolg – in diesem Fall das Nichtgenügen elterlichen Anforderungen – internal und stabil erklärt (vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 53f.). Der Beginn der Begründungskonstruktion *weil weil sie* und die nachfolgende Korrektur *weil ich könnte* aber auch so interpretiert werden, dass sie zunächst ihrer Mutter z.B. Faulheit unterstellen will und dies dann aber der inneren Zensur zum Opfer fällt.

wo das Zuhause der Schüler sei. Dies veranlasst Tanja zur Thematisierung ihrer eigenen Heimatlosigkeit, die sie an der Vielzahl der bisherigen Wohnorte festmacht:

bei bei mir ist es irgendwie unterschiedlich ich hab schon ich bin schon oft genug umgezogen B2 155

Das Eigene, das sie in den Texten wiederfindet, bildet die Grundlage ihrer Deutungsversuche. Ohne dass sie explizit von Deutungen spricht, interpretiert sie mit ihren subjektiven Übertragungen erfolgreich diejenige Textebene, auf der basale menschliche Erfahrungen ästhetisch überformt thematisiert werden.

Einige Texte ermöglichen Tanja, ihre Bedürfnisse und die Belastungen ihrer Lebenssituation zur Sprache zu bringen. Im Gespräch zum Text *Mein Monster* von Gerald Jatzek kann sie auf die Frage der Lehrperson, wozu die Schüler gerne ein Monster hätten, ihr Bedürfnis nach Schutz artikulieren: dass er mich zum Beispiel beschützt wenn mich jemand ärgert wenn er mich oft ärgert und so B1 107. Und sie hat auch bereits eine konkrete Situation im Kopf, in der sie auf Hilfe angewiesen ist:

gegen die Desi weil die mich immer haut wenn ich mich seh (-) wenn sie mich sieht mit m Gürtel oder so B1 157

Im gleichen Gespräch äußert sie auch das Bedürfnis nach Zuwendung und nimmt dabei Bezug auf den Text:

ich hab mir ich hab s auch schon mal geträumt und gewünscht (-) da ich immer so alleine bin weil ich ja fast immer alleine daheim bin B1 323

Im Gespräch zu *Mutter, Vater, ich und sie* sind es ihre familiären Belastungen und ihr Umgang damit, die sie einbringt:

also bei mir ist s immer so ich bin immer wütend wenn meine Mutter sagt wenn ich mich meinen kleine Cousine streite mit der Selina sagt sie [die Mutter M. W.-G.] immer ich wünsche ich wär net da und ich geh ich pack meine Sachen da hau ich ab dann werd auch immer wütend und traurig (-) weil ich was (-) Falsches gemacht hab [...] ich auch (immer tot) ich wollt auch öfter mal tot sein B4 166-173

Auf der Folie des Textes gelingt es ihr, ihre individuellen Bedürfnisse und Probleme zu artikulieren. Die Texte bieten ihr die Möglichkeit, zuvor diffuse Gefühle präziser wahrzunehmen und zu versprachlichen. Damit verschafft sie sich einen subjektiven Zugang zum Text und gleichzeitig zu sich selbst. Sie erfährt damit eine fundamentale Funktion von Literatur: „Literarische Texte sind Ausdruck der Auseinandersetzung mit Grundfragen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz des Menschen“ (Spinner 1999, S. 600). In der Literatur bearbeitet werden diese Erfahrungen für den Leser zugänglich und regen zur subjektiven Auseinandersetzung damit an.

Im Hinblick auf eine umfassende Konzeption literarischer Rezeptionskompetenz erscheint dieses ausschließlich subjektbezogene Vorgehen unzureichend, das „Recht des Textes“ und die „Ansprüche der Objektseite“ (Willenberg 2007d,

S. 187) geraten so aus dem Blickfeld. Für Literaturanfänger erscheint dieser Zugang aber zentral, müssen sie doch zunächst lernen, dass Literatur eine persönliche Bedeutsamkeit haben kann und haben soll. Indem Tanja die Texte affirmativ liest und darin ihre psychische Situation wiedererkennt, können die Texte – und damit Literatur allgemein – für sie persönliche Bedeutsamkeit entwickeln.

Ohne Zweifel führt dieser ausschließlich subjektive Zugang auf Dauer zu einem inadäquaten Umgang mit literarischen Texten. Aber die Erfahrung der subjektiven Bedeutsamkeit von Literatur ist eine der notwendigen Komponenten literarischen Verstehens. Darüber hinaus bildet sie eine der motivationalen Grundlagen, Rezeptionsprozesse zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Und dies wiederum ist die Basis für den weiterführenden Kompetenzerwerb, denn nur bei der Rezeption können weitere Zugänge eröffnet werden. Diese dürfen den individuellen Zugang aber nicht verstellen, sondern müssen ihn erweitern.

4.2.2.2 Dominik pendelt zwischen Textbezug und Subjektivität

Dominik besucht die 6. Klasse bei Frau Nadler. In der Mitte des Untersuchungszeitraums ist er 12;0 Jahre alt und lebt in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Er beteiligt sich aktiv an den Gesprächen und bringt – im Unterschied etwa zu Tanja – viele Lesarten ein. Daneben stellt er immer wieder eine Verbindung zwischen dem Text und seiner Lebenswelt her. So gelingt ihm die für Literarische Unterrichtsgespräche charakteristische Pendelbewegung zwischen Textbezug und Subjektivität (vgl. 2.2.2.1). Neben den Lesarten, die sich stärker auf den Text beziehen, sieht er sich selbst und seine eigenen Erfahrungen in den Texten widergespiegelt und kann das zum Ausdruck bringen, wie im Gespräch zu *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle: das ist genauso auch wie bei mir ich muss auch manchmal was für mich alleine machen N1 89

Dominik findet in den literarischen Texten Bestätigung für seine eigenen Welt- und Selbsterfahrungen. Die Texte dienen ihm als Projektionsfläche, mit ihrer Hilfe kann er beispielsweise sein Verhältnis zu seinen Erziehungsberechtigten genauer wahrnehmen und zur Sprache bringen. Besonders das Gespräch zu *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger schafft Raum dafür:

Frau Nadler: die Mutter die wollte ihn ja trösten ne so hab ich des ne die Mutter nahm mich beim Arm aber ich machte mich los lieber sterben als jetzt gehalten werden was ist n da passiert mit dem Jungen oder mit dem Kind

Dominik: vielleicht mag es seine Eltern net

Frau Nadler: ist des so

Dominik: vielleicht das is bei mir auch manchmal so wenn irgend also ich mag jetzt auch manchmal meine Erzieherin net [...] also meine Eltern mag ich N3 293-300

Seine private Situation ist durch den Heimaufenthalt bestimmt, er muss sich mit seiner schwierigen familiären Situation auseinandersetzen. Vermutlich findet er im Ich-Erzähler eine Identifikationsfigur, die ihm seine subjektiven Empfindungen bewusst macht und ihn zur Selbstreflexion anregt. Wie bei Tanja handelt es sich hier um seine wechselseitige Beeinflussung von Text und Subjekt. Die eigene Involviertheit führt gleichzeitig zu einer genaueren Selbst-, Welt- und Textwahrnehmung (vgl. auch Spinner 2006a, S. 8).

Auch im Folgenden schafft Dominik einen expliziten Bezug zu sich selbst. Dieser wird aber jeweils eingeleitet von einer Äußerung des Nicht-Verstehens. Auf den ersten Blick scheinen seine beiden Aussagen widersprüchlich:

ich hab die auch net verstanden N3 20

ja manchmal will ich auch lieber sterben anstatt so rumzulaufen N3 22

ich hab die Geschichte eigentlich gar net richtig verstanden N3 58

manchmal denk ich auch immer (da wollt) ich lieber woanders sein möchte oder so (-) genauso wie der Junge N3 62

Besonders in N3 62 äußert er eine sehr präzise Zusammenfassung des Textes, obwohl er kurz vorher behauptet, den Text gar nicht richtig verstanden zu haben. Möglicherweise versucht Dominik mit seinen Äußerungen des Nicht-Verstehens eine Beziehung zur Lehrerin herzustellen oder diese Beziehung zu stärken, denn Frau Nadler beginnt das Gespräch mit folgenden Worten:

tja (-) diese Geschichte ohne Überschrift die als ich die durchgelesen hab (-) da hab ich gedacht ähm hä ich hab sie (-) eigentlich so nicht so richtig verstanden direkt (-) da müsst ihr mir mal helfen dabei N3 18f.

Auch als es um die Frage geht, wie aus dem Zustand *keine Lust* eine Wut werden kann, wird die Beziehung zwischen Frau Nadler und Dominik zum Thema. Frau Nadler fordert Dominik auf:

erzähl mal Dominik des ist (-) du sagst des is bei mir bei dir auch immer dann lern ich dich vielleicht mal besser verstehen N3 261

Obwohl für den Betrachter von außen bei der Formulierung vielleicht mal ein sarkastischer Unterton mitschwingen mag, erzählt Dominik daraufhin ausführlich von seinem Alltag im Heim. Selbstreflexiv kann er beschreiben, wie es dazu kommt, dass er wütend wird, wenn er keine Lust hat, der Anweisung der Erzieherin nachzukommen.

Es scheint Dominik viel daran gelegen zu sein, die Beziehung zur Lehrerin zu pflegen. So interpretiert er immer wieder die Lehrerfrage nicht als Impuls, seine subjektive Deutung einzubringen, sondern als Teil eines kleinschrittigen, von der Lehrerin gesteuerten Erarbeitungsprozesses (vgl. Ehlich, Rehbein 1986; Wieler 1989). In diesem spezifisch schulischen Kommunikationsmuster versucht er den Part des Schülers so gut wie möglich auszufüllen, um damit gelingende Kommunikation zu demonstrieren. Gegen Ende des Gesprächs zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow bemüht

sich die Lehrerin, den Satz *Zu Hause ist es doch am schönsten.* im Sinne von Geborgenheit und Rückzug in die eigenen vier Wände zu vermitteln. Sie legt einen „Interpretationsfahrplan“ (Wieler 1989, S. 53) vor, dem die Schüler aber nur widerwillig folgen. Mit *zu Hause* verbinden sie stärker Langeweile als Geborgenheit. Doch die Lehrerin fordert die Kinder mehrfach auf zu erzählen, wie es ist, von einem anstrengenden Ausflug oder einer Reise wieder nach Hause zu kommen. Daraufhin erzählt Dominik ausführlich von einem Urlaub an der Ostsee und fügt seiner Erzählung einen Schluss an, wie ihn seines Erachtens die Lehrerin gerne haben möchte, nämlich dass sich etwas verändert hat:

also (-) wo wir an der Ostsee waren da gab s keinen Fernseh und gar nichts auch kein Computer [...] da war so schönes Wetter dass man raus konnte an der Ostsee schwimmen alles Mögliche [...] ja und dann als ich nach Hause gekommen bin bin war auf einmal alles anderster [Lehrerin: anders] das Büro sah irgendwie anderster aus also der Bürohaus und ja alles war anders obwohl was alles wieder so gleich nichts da passiert aber anders war das halt und ja das war s N6 435-450

Dominik dürfte es mit dieser Äußerung einerseits um eine Darstellung seiner Ferienerlebnisse gehen. Davon lässt er sich nicht abhalten, obwohl die Lehrerin ihn mehrmals unterbricht. Andererseits ist diese Äußerung als Versuch zu lesen, den kommunikativen Anforderungen der Lehrerin zu genügen. Er hat die Äußerungen der Lehrerin so interpretiert, dass die Rückkehr nach Hause mit der Wahrnehmung von Veränderungen verbunden ist – im Übrigen keine abwegige Interpretation der Lehreräußerungen, die tatsächlich in diese Richtung weisen. Er versucht für die Lehrerin diese Idee aufzunehmen, was ihm allerdings nicht ganz gelingt, denn sie widerspricht seiner subjektiven Erfahrung, dass eigentlich alles wieder so gleich geblieben ist.

In einer anderen Schlussrunde beurteilt Dominik das Gespräch: ich fand s jetzt (--) langweilig N3 446. Auf die Nachfrage von Frau Nadler führt er aus, warum er es langweilig fand, obwohl er sich rege und interessiert am Gespräch beteiligt hat:

immer wenn ich ne Geschichte zweimal hör ist mir immer langweilig weil ich sie dann schon kenn N3 452

In diesem Statement kommen zwei Probleme des aktuellen Literaturunterrichts an Förderschulen zum Ausdruck. Zum einen werden Texte, die nicht in ein bestimmtes Schema passen, und teilweise auch die Gespräche von den Schülern als langweilig klassifiziert. Die vorangehende intensive Mitarbeit und die persönliche Involviertheit im Gespräch lassen aber Zweifel an dieser Einschätzung aufkommen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es den Schülern an einem geeigneten Wortschatz mangelt, um differenzierte Beurteilungen vorzunehmen. Zum anderen kennen die Schüler nur wenige Umgangsformen mit Texten. Auch wenn sie im Leseunterricht vermutlich immer wieder dazu aufgefordert werden, ist ihnen die wiederholte Lektüre eines Textes fremd. Obwohl es zu den Standardanweisungen des Deutschunterrichts gehört, einen Text nochmals zu lesen,

haben sie vermutlich nie erfahren, wie eine wiederholte Lektüre zu einem gewinnbringenden Teil des Verstehensprozesses wird. Wenn es im Literaturunterricht gelingt, unter anderem an diesen beiden Punkten förderlich zu wirken, kann er als Teil einer umfassenden Sprachförderung zu einem wichtigen Baustein des Bildungsprozesses auch von Förderschülern werden.

4.2.3 Kinder, die ihre Klasse anführen

Die im Folgenden vorgestellten Kinder sind in den Literarischen Unterrichtsgesprächen die leistungstärksten Kinder in ihren Klassen. Im Gegensatz zu ihren Mitschülern versuchen sie immer wieder, Übertragungen zu finden und uneigentlichem Sprachgebrauch auf die Spur zu kommen. Sie können nicht nur Lesarten finden, häufig begründen sie diese auch. Das heißt nicht, dass sie literaturwissenschaftlich korrekt interpretieren können; allein die Tatsache, dass sie eine Übertragung leisten können, sagt noch nichts darüber aus, ob diese Übertragung auch angemessen ist.

4.2.3.1 Nadine interpretiert und langweilt sich

Nadine ist in der Mitte der Untersuchung 12;1 Jahre alt. Sie ist während der Untersuchung die leistungstärkste Schülerin der 6. Klasse von Frau Linder und wird nach dem Untersuchungszeitraum erfolgreich in die Hauptschule zurückgeschult. Sie beteiligt sich rege an allen Gesprächen, ihre Beiträge sind gut verständlich und relativ ausführlich.

Nadine verfügt über implizites literarisches Wissen. Sie weiß, dass Texte normalerweise zu Beginn dem Leser einige Informationen liefern und kann ihre Irritation über den Text von Jürg Schubiger *Das Mädchen und die Langeweile* vor diesem Hintergrund zur Sprache bringen:

ich fand s komisch dass (Sie/sie) von der Geschichte nicht gleich den Namen erwähnt haben dass man auch weiß wie es heißt=das macht man ja eigentlich immer L2 27

Ob sie mit sie auf den Autor bzw. die Autoren verweist oder mit Sie auf die Lehrerin, ist nicht auszumachen. Die Verwendung des Plural zur Kennzeichnung der Urheberschaft ist nicht ungewöhnlich. Vermutlich spiegelt sich darin das mangelnde Hintergrundwissen von Kindern über den Entstehungskontext. Auch der Sprachgebrauch von Erwachsenen kennt in einem solchen Fall die Verwendung des Plurals, beispielsweise für unbekannte „Hintermänner“ oder für „die da oben“. Es ist auch nicht abschließend zu klären, ob sie mit den Namen den Autor und den Titel meint oder ob sie eher auf den fehlenden Namen der Protagonistin hinweist.

Mit den meisten ihrer Beiträge bringt Nadine Lesarten in die Literarischen Unterrichtsgespräche ein. Grundlage für ihre Interpretationstätigkeit bildet eine

recht genaue Vorstellung des Textes. Nadine ist in der Lage, aus dem vorgelesenen Text ein tragfähiges mentales Modell zu generieren. So kann sie beispielsweise im Gespräch zu Lutz Rathenows *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* einen zentralen Handlungsstrang in Kürze wiedergeben:

mir hat s nur so gut ge ich fand s nur irgendwie lustig wo der eine den ho
Kartoffelkäfer hochgehoben hat und fünf Straßen weiter auf die Fidschi-
inseln [...] gebracht hat L6 55-57

Mit ihren Lesarten bleibt Nadine nicht nur bei wörtlichen Deutungsversuchen. Immer wieder versucht sie, einzelne Stellen zu interpretieren. Im Gespräch zum Text *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz denkt sie auf Anregung der Lehrerin über die Bedeutung der Verse *sah mich bange an / sah mich lange an / sann wohl hin und sann her* nach.

ob ich ihm vertrauen kann [Lehrerin: ah hm=hm] also so hab ich das ver-
standen weil das ja den anguckt und dann wollt s erst mal gucken ob der
nett aussieht oder net ob ich ihm vertrauen kann oder net L4 337-339

Es gelingt ihr, eine plausible und textadäquate Interpretation zu entwickeln. Auffallend dabei die Verwendung dreier Perspektiven. Sie spricht in diesem kurzen Beitrag zum einen von sich: so hab ich das verstanden, zum anderen spricht sie in der Ich-Form aus der Perspektive des Meerschweinchens: ob ich ihm vertrauen kann und zum dritten erzählt sie aus auktorialer Perspektive von der Handlung: weil das ja den anguckt und von der Intention des Meerschweinchens: dann wollt s erst mal gucken. Die ungewöhnliche Verwendung der Ich-Perspektive im Zusammenhang mit Vertrauen ist möglicherweise durch die Thematik bedingt. Vielleicht kann sie über etwas so Sensibles wie Vertrauen nur in dieser Form sprechen, auch wenn es gar nicht sie selbst betrifft. Vermutlich aber kommt diese Formulierung deshalb zu Stande, weil sie sich selbst vorstellt, jemanden *lange* und *bange* anzusehen und aus dieser Vorstellung heraus interpretiert. Dafür spricht auch, dass Stefan direkt vor dieser Äußerung von Nadine ebenfalls so vorgeht. Er richtet sich mit: guck Uwe ich seh dich lange an L4 336 an Uwe, bevor Nadine ihm mit ihrer Äußerung ins Wort fällt.

Nadine kann einen lebensweltlichen Bezug zu den Texten schaffen. Manchmal setzt sie ihre Erfahrungen ein, um eine Lesart zu begründen oder zumindest plausibel zu machen wie im folgenden Beispiel aus dem Gespräch zu *Heimatlose*. In der Klasse findet ein längerer Austausch darüber statt, warum in Vers 9 *Ohne Beinchen* steht. Zu Beginn dieser Diskussion bringt Nadine ihre Lesart ein:

vielleicht ist es so: dick dass es dass man die Beine gar nicht sieht sieht
so richtig dass er deswegen denkt dass der gar keine Beine hat L4 99f.

Danach beteiligt sie sich eine Weile nicht am Gespräch. Ihre Lesart kann sich nicht durchsetzen, es werden viele verschiedene Möglichkeiten besprochen, diesen Vers zu lesen. Gegen Ende der Besprechung des Verses 9 kommt sie aber nochmals auf ihre Lesart zurück, die sie nun mit einer (angeblichen) Erfahrung aus ihrer Lebenswelt zu stützen versucht:

Frau Linder bei unserem neuen Meerschweinchen [...] mein Meerschweinchen wenn sie sich streckt sieht man die Beine aber wenn sie sich klein macht sieht man gar nicht die Beine dann ist es zu fett L4 174-179

Meistens bringt sie ihre persönlichen Erlebnisse oder Erfahrungen aber nur dann ein, wenn Frau Linder die Schüler explizit zur Übertragung auf die eigene Lebenswelt auffordert. Dabei scheint manchmal das Bedürfnis nach einer Antwort auf die Lehrerfrage größer zu sein als das Bedürfnis, die eigene Lebenswirklichkeit zur Sprache zu bringen:

Lehrerin: wir können ja mal überlegen ob wir uns auch schon mal heimatlos gefühlt haben L4 269

[...]

Nadine: bei mir hat immer jemand übernachtet und die hat ne alte Freundin von mir und die hat dann immer Heimweh gekriegt in B. und dann hat meine Mutter sie immer um zwölf Uhr dann hat sie erst Heimweh gekriegt [unbekannt: boah] heimfahren müssen nach äh H. L4 306-308

Im Gegensatz zu ihren Mitschülern, die von *eigenen* Erfahrungen mit Heimweh berichten, erzählt Nadine von einer Freundin. Vielleicht versucht sie damit, die Frage der Lehrerin zu beantworten, ohne eigene Heimweh Erfahrungen zu thematisieren. Möglicherweise hält sie Heimweh für etwas typisch Kindliches und damit für sie zu Beginn der Pubertät Kindisches, vom dem sie sich distanziert. Im Gespräch zum Text von Jürg Schubiger *Das Mädchen und die Langeweile* fragt die Lehrerin nach eigenen Erfahrungen mit der Langeweile und Nadine berichtet:

früher wurde mir nie langweilig [...] wenn die keine Zeit hatten meine Schwester und die Sarah hab ich m hab ich immer so Füchse mir ausgedacht [Lehrerin: hm=hm] und dann wurd mir nie langweilig [Lehrerin: hm=hm] s hat auch nen Nachteil in der ersten Klasse hab hab ich mir immer vorgestellt dass ich meine Hausaufgaben gemacht hab L2 198-205

Sie blickt auf ihre Kindheit und den Beginn ihrer Schulzeit zurück und kann dabei metakognitiv über ihr eigenes Verhalten reflektieren. Mit früher markiert sie die klare Distanz von heute zu ihrer Kindheit. Die vergessenen Hausaufgaben führt sie vermutlich an, um den Zuhörenden (und sich selbst) ihre Lernbiografie zu erklären. Sie führt wahrscheinlich ihren schulischen Misserfolg auf die nur in der Vorstellung erledigten Hausaufgaben zurück. Indem sie sich von dem Kind distanziert, das sie damals war, distanziert sie sich möglicherweise auch von den Ursachen ihrer Lernschwierigkeiten: Jetzt, da sie kein Kind mehr ist, erledigt sie die Hausaufgaben richtig und hat damit in ihrer Wahrnehmung die Lernschwierigkeiten überwunden.

Auch wenn Nadine meist wenig von sich selbst preisgibt, bieten der Text und das Literarische Unterrichtsgespräch dennoch an einigen wenigen Stellen für Nadine eine Möglichkeit, ihre aktuellen Bedürfnisse authentisch einzubringen.

Exemplarisch dafür steht ihre Äußerung im Gespräch zu *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle. Die Lehrerin fragt die Schüler: was würdest du denn machen mit gesammelter Zeit L1 276. Darauf antwortet Nadine:

ich würd s meiner Oma dass sie mich auch kennenlernt dass ich auch mal wie mein Vater bin nicht nur dass sie auch versteht dass ich dass meine Mu dass ich meine Mutter nicht fremd gegangen ist weil die hatte nie Zeit für mich die hat auch immer gedacht weil ich blond bin dass ich dass sie mich net dass ich meine Mutter fremd gegangen ist L1 312

Im Gespräch zum Text von Jürg Schubiger *Das Mädchen und die Langeweile* fragt die Lehrerin danach, warum die Langweile hellgrau dargestellt ist. Nadine ist sich da ganz sicher: weil s die langweiligste Farbe ist die s gibt L2 219. Es gelingt ihr hier, die symbolische Verwendung einer Farbe adäquat zu interpretieren. Die Überzeugung und Selbstverständlichkeit, mit der sie diese These vertritt, findet sich auch an anderen Stellen. Es ist eine Tendenz erkennbar, dass Nadine nach der einen „richtigen“ Lösung strebt. Damit verbunden ist der Versuch, diese Lösung für alle zu präsentieren, wie im Gespräch zu *Peter sammelt die Zeit*:

ich wollt jetzt die Frage vom Uwe so erklären die haben ja ne Frage gehabt die kapiere das ja nicht der Uwe und der Nils [...] des ist so [...] da hat wenn man sich verabredet hat jetzt um zwei hat man mehr Zeit bis um zwei bis zwei ist dann hat man ja mehr Zeit für die Hausaufgaben [Lehrerin: hm=hm] und so is es bei dem hier gemeint L1 90-96

Die apodiktische Art der Beantwortung dieser Fragen ist ein Hinweis auf ihre Überzeugung, dass es bestimmte richtige und eindeutige Lösungen gibt. Diese Vorstellung wird im Laufe der Gespräche etwas aufgeweicht, in den späteren Gesprächen beginnt sie die meisten ihrer Deutungsversuche mit vielleicht. Dennoch präsentiert sie sich in den Schlussrunden aller Gespräche frei von Zweifeln:

ich fand auch ein bisschen langweilig weil die anderen so viele Fragen gestellt haben und (jeder hat darauf) die Antwort gewusst und ich wurde nicht dran genommen das fand ich dann langweilig L1 407-409

m: das find ich nicht mehr ver(wirrend) was der Uwe gesagt hat L2 282

mir kommt auch nicht mehr irg irgendwas kommt mir da auch nix mehr kommt mir auch nicht mehr vor merkwürdig vor L4 421-423

ich (-) weil mir da nix komisch an der Geschichte vorkam fand ich s auch irgendwie langweilig mit (l/i)hren Fragen wo ich dann ne Antwort mir selbst gebildet hab L6 296

Bei mehreren der zuletzt zitierten Äußerungen nimmt Nadine Bezug auf das vorangegangene Gespräch und vor allem auf Fragen und Äußerungen ihrer Mitschüler. Es scheint ihr dabei nicht nur um eindeutige Lösungen zu gehen, sondern auch um eine Selbstdarstellung. Sie distanziert sich klar von ihren unwissenden Mitschülern, indem sie die Gespräche als Unterforderung und damit

als langweilig markiert. Sie ist überzeugt, die Antworten zu kennen, und misst der Diskussion in der Klasse keinerlei weiteren Erkenntniswert bei – zumal ihr die Lehrerin ihrer Ansicht nach zu selten erlaubt, ihre eigenen Erkenntnisse umfassend einzubringen, wie aus der Beschwerde am Ende des ersten Gesprächs hervorgeht. Diese Beschwerde könnte ein Hinweis darauf sein, dass Nadine als Klassenbeste normalerweise im Unterrichtsgespräch die richtige Lösung schwieriger Fragen für die Klasse modellhaft erarbeitet. Vermutlich hat sie im Gespräch gespürt, dass sich durch den Wegfall der einen richtigen Lösung im Literarischen Unterrichtsgespräch ihre eigene Rolle verändert hat.

4.2.3.2 Matthias beurteilt die formale Gestaltung der Texte

Matthias besucht die 5. Klasse bei Frau Ortis und ist in der Mitte der Untersuchung 12;4 Jahre alt. Er beteiligt sich rege an den Gesprächen O1, O2, O5 und O7, bei den Gesprächen O4 und O6 fehlt er. Als Beobachter hat man den Eindruck, dass er gerne redet und mit Freude an den Literarischen Unterrichtsgesprächen teilnimmt. Seine Beiträge sind meist verständlich formuliert und relativ lang.

Bei der Analyse seiner Beiträge fällt zunächst auf, dass Matthias der einzige Teilnehmende ist, bei dem alle Oberkategorien nachgewiesen werden können. Er setzt den Text in vielfältige Beziehungen zu sich, seinem Wissen, der Welt und anderen Texten, ohne dass er dabei den Text vernachlässigt. Er versucht, sich die Motive, Gefühle und Absichten der literarischen Figuren zu erschließen. Dabei erzählt er immer wieder die für ihn zentral scheinenden Textstellen nach oder weiter. Er verfügt über ein relativ elaboriertes Wissen über die formale Gestaltung von Texten und kann die Texte auf dieser Grundlage einordnen.

Matthias bleibt mit seinen Deutungsideen nicht auf der wörtlichen Ebene, sondern versucht auch Übertragungen zu leisten. Er greift dabei auf Wissen zurück, das er möglicherweise aus eigener Erfahrung erworben hat. Dies bringt er aber nicht als eigene Erfahrung ein, sondern er versteht es, dieses Wissen als allgemeines Wissen über psychologische Vorgänge sprachlich zu realisieren. So zum Beispiel versucht er im Gespräch zu *Mein Monster* von Gerald Jatzek zu erklären, wie dieses Monster wirken könnte:

äh Frau Ortis da war das immer so wenn man sich das denkt wenn man es gibt so Kinder die haben Angst gell und dann denken sie sich das dass neben dran ein Monster wär und dann geht s denen irgendwie besser
O7 293

Manchmal versucht Matthias auch, mit anderen Texten oder anderen sprachlichen Bildern Analogien zu bilden, um sich einer Textdeutung anzunähern. So erzählt er im gleichen Gespräch von einer Geschichte, in der ein Teddy eine ähnliche stärkende und tröstende Funktion übernimmt wie das Monster. Im Gespräch zu Lutz Rathenows *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thürin-*

gen verwendet er einen bildhaften Vergleich, um die Perspektiven des Mannes und des Käfers zu integrieren:

ja d der meint das halt weil der denkt ja dass der Herr schneller laufen kann oder der d der ist für den wie ein Flugzeug weil wenn er den auf der Hand da hin und dann ist er ganz hoch schon für ein Käfer O5 307-311

Um zu dieser Äußerung zu kommen, muss Matthias die beiden Perspektiven des Käfers und des Mannes zunächst wahrnehmen. Er muss aus der Perspektive des Käfers erkennen, dass die Größe eines Menschen dem Kartoffelkäfer als ein Vielfaches seiner eigenen Körpergröße erscheint. Dieses Erkenntnis muss er auf die menschlichen Größenverhältnisse übertragen und ein passendes Bild auswählen – was ihm mit dem Flugzeug durchaus gelungen ist, da dieses Bild überdies das Motiv der Geschwindigkeit und der Reise in die Ferne enthält.

In seinen Beiträgen ist etwas davon zu spüren, was in der Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs oft mit der Bezeichnung „Suchbewegung“ (Härle 2004a, S. 114) angesprochen wird. Matthias ringt um Bedeutungen und ganz besonders um ein tragfähiges Fiktionsverständnis. Immer wieder thematisiert er, dass Inhalte gegen sein Weltwissen verstoßen, wie zum Beispiel beim Gespräch zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow. Unmittelbar nach dem Vorlesen äußert er spontan: aber ein Kartoffelkäfer kann doch nicht reden O5 12. In der ersten Runde nehmen einige Kinder seine Äußerung auf und bewerten dies als merkwürdig, wie Frau Ortis dies in ihrer Aufgabenstellung verlangt. Als Matthias an der Reihe ist, revidiert er seine Äußerung:

u:n:d äh das mit dem Käfer ist zwar schon gut dass dass er redet aber das kann er zwar nicht aber bei ner Geschichte kann man das so schreiben da da hab ich schon mal geschrieben bei einer Geschichte wo ich geschrieben hab ein Elefant rennt in ein Haus und redet mit dem Mann aber das geht ja gar nicht in echt und in Geschichten kann man eigentlich alles erfinden so also ich denk dass die Geschichte erfunden ist dass die gar nicht echt passiert ist O5 55

Er versucht die Irritation seines Weltwissens einzuordnen, indem er auf sein Wissen über Texte und über das Schreiben von Texten, das er an seiner eigenen Erfahrung festmacht, rekurriert. Im zweiten Teil seiner Äußerung beginnt er allerdings schon wieder, das eben Gesagte zu relativieren. Er schränkt ein, dass man in Geschichten eigentlich alles erfinden kann, und er klassifiziert die Geschichte nicht mit Sicherheit als erfunden, sondern formuliert vorsichtig ich denk. Dass er sich seiner Lesart durchaus nicht sicher ist, zeigt ein Gesprächsausschnitt wenig später. In der Klasse kommt die Frage auf, ob es sich um zwei Kartoffelkäfer oder um einen Kartoffelkäfer und einen Jungen handelt. Daraufhin liest Frau Ortis eine kurze Passage nochmals vor:

- Lehrerin: dem Martin seine Frage war gerade das kann ich dir glaub ich abhelfen na gut sagte ein freundlicher Herr
- Martin: Herr
- Lehrerin: setzte den Kartoffelkäfer auf seine Hand
- Martin: ach so
- Lehrerin: ja
- Matthias: der Kartoffelkäfer kann nicht mit dem Mensch reden das geht ja gar nicht O5 82-87

Damit knüpft er wieder an seine erste Äußerung an und es gelingt ihm an dieser Stelle nicht, mit Hilfe seines vorhandenen Wissens über Texte ein tragfähiges Fiktionskonzept zu entwickeln.

Das Auffälligste an Matthias' Äußerungen sind aber seine Beurteilungen der Form und der Machart der Texte. Kein anderer Untersuchungsteilnehmer hat sich so oder ähnlich geäußert. Matthias scheint genaue Vorstellungen darüber zu haben, was eine gute Geschichte ausmacht, wie er in seinem Kommentar zu Helga Höfles *Peter sammelt die Zeit* (O1) und beim Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* (O5) deutlich macht:

also was ich net so gut fand das war immer das später später später das könnte man auch anderster machen äh zum Beispiel jetzt in einer Stunde oder in einer halben Stunde hätt man zum Beispiel da schreiben können das fand ich net so gut was ich noch gut fand die äh dass d d denn dass da auch oft genug geredet worden ist also die haben oft genug mit (sagen wir/zusammen) geredet [...] also die also die die manchen Geschichten d d da f da wird nur beschrieben was da so ist und da und da ist ja alles drin also das ist be da wird alles beschrieben und so bei den manchen Geschichten wird s nicht beschrieben O1 65-67

also ich fand die Geschichte gut ab und zu also das die hat einen Anfang äh Anfang Mittelsatz und Schluss also ist gut u:n:d O5 435-437

Bei ihm scheinen sich in der (Grund-)Schule weit verbreitete Elemente der traditionellen Aufsatzlehre tief eingegraben zu haben: Gute Erzählungen zeichnen sich durch das traditionelle Erzählschema aus, sie wirken lebendig durch die Verwendung von direkter Rede und es darf im Text keine Reihungen geben. Dazu muss man an der richtigen Stelle die Punkte setzen und ganz grundsätzlich gilt für fast jede Geschichte: also die könnte man noch ein bisschen spannender machen O2 45.

Diese Art der Beurteilung erinnert an Lehrpersonen, die in der Klasse Schülertexte besprechen. Vermutlich imitiert er mit diesen Beurteilungen seine Lehrpersonen, die so oder ähnlich bei der Beurteilung seiner Texte vorgehen. Während dem erfahrenen Leser die strikte Einhaltung solcher formalen Vorgaben literarischen Texten gegenüber unangemessen erscheint, geht Matthias davon aus, dass die Lehrperson ihm den „richtigen“ Umgang mit Texten vormacht und orientiert sich daran. Während diese unangemessenen Rückmeldungen einen

faden Beigeschmack hinterlassen, könnte man diese Imitation auch positiv wenden und für sinnvolle Lernprozesse nutzen. Möglicherweise könnte ein angemessener Umgang mit Schülertexten durch die Lehrpersonen dazu beitragen, dass die Schüler Fähigkeiten zur Textbeurteilung – auch literarischer Texte – erwerben.

Während seine Beurteilungen meist sehr schematisch verlaufen, ist Matthias an einer Stelle in der Lage, differenzierter zu beurteilen. Im Gespräch zu *Mein Monster* von Gerald Jatzek differenziert er zwischen den beiden Gattungen Lyrik und Prosa:

das hat man gesehen dass das ein Gedicht wird weil wenn das äh so wenn man das wirklich als äh Ding schreiben würde als Text [...] dann wär das Monster Monster Monster immer langweiliger also der dann wenn man das ist ein Gedicht da schreibt man das so oft dann und dann wo s also vorkommt O7 123-125

Offenbar verfügt er über implizites Textwissen, wie sich lyrische Texte von Erzähltexten unterscheiden. Dabei rekurriert er nicht auf recht einfach zu erschließende formale Merkmale wie Zeilengliederung oder Reim, sondern nennt mit der Anapher einen rhetorischen Topos lyrischer Sprache.

4.2.3.3 Ismar versteht Texte, ohne dass er sie lesen kann

Ismar ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 13;3 Jahre alt. Er stammt aus einer Roma-Familie, die während des Bürgerkriegs in Bosnien nach Deutschland geflohen ist, wie er in einem Gespräch erzählt: ich erzähl jetzt alles voll da wo Krieg war in Jugoslawien sind wir abgehauen F3 387. Ismar spricht recht gut Deutsch, er hat allerdings große Schwierigkeiten mit dem Lesen. Er ist nicht in der Lage, einen kurzen Text selbstständig zu erlesen. Es ist davon auszugehen, dass er in einer schriftlosen Umgebung aufgewachsen ist, kaum Erfahrung mit Schriftlichkeit hat und seine literarischen Kompetenzen weitestgehend über audiovisuelle Medien erworben hat. Wie weit Ismar über Erfahrungen mit der mündlichen Erzähltradition der Roma verfügt, kann hier nicht eingeschätzt werden. Vermutlich ist aber durch die Flucht und die vorangegangenen Repressionen die Einbindung in eine größere Gruppe und damit in traditionelles Brauchtum verlorengegangen.

Ismar gehört zu den Schülern, die sich in den Gesprächen rege äußern – oft zum Text oder zu den Impulsen des Lehrers, aber immer wieder auch mit Beiträgen, die weit vom Text wegführen. Wie bei vielen Schülern seiner Klasse beschränkt sich seine Mitarbeit allerdings auf die Phase des „offenen Gesprächs“. In den Runden zu Beginn und am Schluss verweigert er seine Mitarbeit: ich weiß nichts F3 37. Vermutlich versuchen die Schüler dort, ihre Macht auszuprobieren. Die Runden mit ihrem Zwangscharakter scheinen es ihnen zu ermöglichen, Distanz zum eigenen Handeln zu gewinnen und sich bewusst zu inszenieren. Verstärkt wird die ablehnende Haltung zu den Runden möglicherweise durch die Art der Fragestellung. Herr Fleck fordert die Schüler mit seinen Fragen nach Gedanken

und Vorstellungen beim Zuhören zu einer persönlichen Antwort heraus. Solche Antworten setzen aber ein Klima der Offenheit und des Vertrauens voraus, das in dieser Klasse eher nicht gegeben ist.

In der Phase des „Offenen Gesprächs“ dagegen findet ein reger Austausch statt, an dem sich Ismar intensiv beteiligt. Er ist in der Lage, sein Nichtverstehen zu verbalisieren und an den einzelnen Textstellen festzumachen: guck mal die ist tot und heult nochmal mit seine Mutter das raff ich irgendwie nicht F1 249. Daran anknüpfend bemüht er sich um Lesarten, die dieses Nichtverstehen für ihn befriedigend auflösen könnten. Bei dieser Annäherung stellt er immer wieder einen Bezug zu sich selbst und seiner Lebenswelt her. Beim Gespräch zu *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger zeigt er mehrmals Parallelen zu sich selbst auf:

das Mädchen ist genau wie ich F1 97

ich kenn das F1 181

wenn meine Mutter mich ärgert und dann fasst mich einer an dann dreh ich sofort durch dann ich so ich will sterben ich will euch nie mehr sehen F1 325

Auch in den anderen Gesprächen bringt er eigene Erlebnisse oder Wissen aus seiner Lebenswelt ein. Im Gespräch zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer* aus Thüringen von Lutz Rathenow versucht er zu erklären, weshalb der Kartoffelkäfer die Luft anders empfindet, auch wenn er nur fünf Straßen weiter ist:

in M.⁸⁶ ist doch auch die Luft anders [...] nein wenn man ein bisschen höher geht wenn ich jetzt nach M. fahr und jetzt ich bin noch unten dann ist oben bessere Luft [...] als unten F3 180-184

Ismar versucht auch immer wieder, sich mit Übertragungen der Textbedeutung zu nähern. Das prägnanteste Beispiel dafür ist sein Versuch, sich mit Hilfe des Lehrers der Frage zu nähern, warum der Vater in *Mutter, Vater, ich und sie* fragt: *Ist ein Du ohne Lust – wie eine Tasse ohne Kaffee, eine Garage ohne Auto?* (2). Wie im Kapitel 4.3.3 ausführlicher dargestellt, bemüht er sich, die Idee der Leere zu übertragen, was ihm aber nicht gelingt.

Ismar verwendet Sprache immer wieder onomatopoeitisch. Er fügt solche lautmalerischen Elemente ans Ende von Äußerungen:

dann sagt die Mutter wäwäwäwäwä:wä F1 226

ich will nur sterben jahu kambaramba F1 228

weil New York Gangsters res go F3 315

Diese Elemente haben vermutlich mehrere Funktionen. Sie signalisieren zunächst das Ende seines Beitrages. Daneben dienen sie vermutlich der Affektregulierung des Sprechers und verleihen damit den Äußerungen Emotionalität.

⁸⁶ M. ist ein höher gelegener Stadtteil, aus dem einige der Schüler stammen.

Nicht zuletzt dienen sie als Ersatz für komplexe sprachliche Äußerungen, zu denen er nicht in der Lage ist. Ganz ähnlich ahmt er lautmalerisch ihm unbekannte Wörter nach. Im Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* spielen die *Fidschi-Inseln* eine zentrale Rolle. Ismar fällt es zu Beginn schwer, dieses Wort korrekt auszusprechen:

was ist die Fidschi la la che F3 213

wo dieser Fidschelinsche war oder wie das heißt F3 251

dass der bei der Fischinschi war F3 268

ich war die Fidschiingschel ich war dort F3 274

die Fidschiinsel kennt der F3 351

Der Tonfall, mit dem er das Wort imitiert, und die korrekte Aussprache zum Schluss könnten ein Hinweis sein, dass seine lautmalerischen Annäherungen an das Wort auch sprachspielerische Qualität hat. Für den Beobachter wirkt es durchaus lustbesetzt, wie er mit den Lauten dieses Wortes experimentiert. Problematischer ist da ein Wort wie *Katastrophenhunde* aus *Mutter, Vater, ich und sie*. Ismar spricht von Kastatofenhunde F1 457 und fügt an das gibt s doch keine Hunde wo so heißen F1 459. Sein Wortschatz und sein Weltwissen reichen hier nicht aus, um dieses Wort zu verstehen. Er ist dadurch nicht in der Lage, diese Textstelle angemessen zu deuten. In solchen Fällen könnte grundsätzlich eine Unterstützung durch Schrift Orientierung über die korrekte Lautung bieten und sehr hilfreich sein. Allerdings ist unklar, wie weit Ismar eine solche Unterstützung nutzen könnte.

Neben Ismar gibt es noch einige andere Kinder mit großen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, die sich intensiv und interessiert an den literarischen Gesprächen beteiligen, zum Beispiel Karsten aus der Klasse von Frau Blanck. Sie haben im Rahmen ihrer Lese- und Mediensozialisation Erfahrungen mit Narration gemacht, die ihnen helfen, mangelnde Erfahrung mit Schriftlichkeit und mit deren darstellerischen Mitteln zu kompensieren. Vermutlich stammen diese Erfahrungen hauptsächlich aus dem Umgang mit audiovisuellen Medien und möglicherweise der Schule, weil davon auszugehen ist, dass diese Kinder aus schriftfernen Elternhäusern stammen und wenig oder keine Erfahrung mit familiärem Vorlesen haben dürften. Es zeigt sich hier, dass Literatur und Lesen nicht untrennbar miteinander verknüpft sind und schon gar nicht Lesekompetenz eine Voraussetzung zur Rezeption literarischer Texte darstellt, wie Lehrpersonen an Haupt- und Förderschulen immer wieder behaupten (vgl. Pieper u.a. 2004, S. 62ff.).⁸⁷ Es bestätigt sich einmal mehr die in der Deutschdidaktik vertretene These vom Primat des Erwerbs literarischer Kompetenz vor und neben der Lesekompetenz (vgl. Härle, Rank 2004b; Richter 2002; Rosebrock

⁸⁷ Bei der Suche nach Lehrpersonen für die vorliegende Studie kamen von verschiedenen Schulen Absagen, die genau dieses Argumentationsmuster nutzten.

2003). Ein Literaturunterricht, der unabhängig von der Lesekompetenz Zugang zu literarischen Texten schafft, bietet diesen Schülern die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer literarischen Rezeptionskompetenz. Wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, handelt es sich dabei um eine basale literarische Rezeptionskompetenz, während elaboriertere Formen durchaus auf mediale Schriftlichkeit und Lesekompetenz angewiesen sind – die Förderung der Lesekompetenz darf nicht aus dem Blick geraten, sie kann aber von der gewachsenen literarischen Rezeptionskompetenz profitieren.

4.2.4 Kinder, die sich kaum beteiligen

In jeder Klasse gibt es ein bis zwei Kinder, die sich kaum an den Gesprächen beteiligen. Meistens äußern sie sich nur in den beiden Runden zu Beginn und am Ende. Den Lehrpersonen scheint dies bewusst zu sein, denn sie sprechen diese Schülerinnen und Schüler manchmal mitten im Gespräch direkt an, um sie miteinzubeziehen. Es gibt hauptsächlich zwei Arten von Fragen, mit denen die Lehrpersonen versuchen, schweigende Kinder in das Gespräch einzubinden. Es sind zum einen Fragen, die nur zwei Antwortmöglichkeiten anbieten. Im Text *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger ist es beispielsweise die Frage, ob der Ich-Erzähler ein Mädchen oder ein Junge ist. Die Lehrpersonen gehen vermutlich davon aus, dass die Entscheidung zwischen zwei alternativen Antworten die einfachste Möglichkeit ist, eine Frage zum Text zu beantworten. Zum anderen sind es Fragen zur eigenen Person und zur Lebenswelt, die die Lehrpersonen direkt an einzelne Schülerinnen und Schüler stellen. Wozu brauchst du ein Monster? oder Wo ist deine Heimat? sind Fragen, mit denen sie gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler auffordern, sich zu äußern. Offenbar glauben die Lehrpersonen, dass dazu jeder Schüler, jede Schülerin etwas sagen kann, notfalls auch ohne Zugang zum Text zu finden.

Unter den Kindern, die sich kaum an den Gesprächen beteiligen, kann man verschiedene Gruppen erkennen: Es sind zum einen Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrpersonen als leistungsschwach beurteilt werden, daneben gibt es die Gruppe der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund und die dritte Gruppe bilden Schülerinnen, die in der Klasse eine Außenseiterposition einnehmen.

4.2.4.1 Carola und Laura verweigern ihre Mitarbeit

Zu den letzteren gehören Carola und Laura aus der Klasse Fleck. Sie geben im Blitzlicht, das der Lehrer jeweils nach dem Vorlesen des Textes und am Ende des Gesprächs anleitet, nur ausweichende Antworten oder schütteln nur den Kopf. Auch in der Phase des offenen Gesprächs beteiligen sie sich nicht. Werden sie vom Lehrer angesprochen, geben sie entweder Ein-Wort-Antworten

oder gar keine. Als Herr Fleck nach dem Grund fragt, warum sie nicht antworten, sind sie nicht bereit, mit ihm darüber ins Gespräch zu kommen:

- Lehrer: Laura
Laura: ich will nichts sagen
Lehrer: warum willst du nichts sagen?
Laura: we-il F3 141-144

Die Beobachtungen zu ihrem sozialen Status in der Klasse legen die Einschätzung nahe, dass sich die beiden aus Gründen des Selbstschutzes verweigern. Sie sind mit einem halben Jahr Abstand die Jüngsten in der Klasse, im Gegensatz zu ihren Mitschülern wirken sie noch kindlich und sie sind die beiden einzigen, die nicht aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Sie stehen in der Klasse abseits, sind zu zweit alleine und bleiben ruhige Zuschauer, auch wenn es in der Klasse laut wird. Vermutlich sehen sie für sich keine Möglichkeit, sich offen und ernsthaft zu beteiligen, da das für sie möglicherweise negative Konsequenzen haben könnte. Das führt dazu, dass sie sich gar nicht erst beteiligen und mir das auch schon vor dem Gespräch signalisieren, indem sie mich bei mehreren Gesprächen mit ich sage heute nichts begrüßen.

4.2.4.2 David, Damian und Uli fällt es schwer, sich zu äußern

Die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich kaum an den Gesprächen beteiligen, werden von ihren Lehrpersonen als Kinder mit eingeschränktem kognitivem Leistungsvermögen wahrgenommen. Sie befinden sich jeweils am unteren Ende der Leistungsskala der einzelnen Klassen. Sie haben nach Einschätzung ihrer Lehrpersonen auch im übrigen Unterricht Schwierigkeiten mit dem Textverstehen und es fällt ihnen schwer, sich mündlich angemessen auszudrücken.

Im Gespräch äußern sich diese Kinder meist nur, wenn sie dazu aufgefordert werden, sei es in einer der Runden oder mit einer an sie gerichteten Frage während des Gesprächs. Aber es kommt auch immer wieder vor, dass einige dieser Schülerinnen und Schüler Äußerungen ihrer Mitschüler kommentieren. Offenbar verfolgen sie das Gespräch, auch wenn sie sich kaum aktiv beteiligen. Während es vereinzelt vorkommt, dass sie auf die Fragen der Lehrpersonen überhaupt keine Antwort geben, bestehen die meisten ihrer Äußerungen aus einzelnen Wörtern oder kurzen Phrasen, wie die von David:

- Lehrerin: ich wüsste jetzt gern was hat euch denn gut gefallen und was hat euch denn vielleicht nicht so gut gefallen [...] David
David: alles
Lehrerin: was meinst du denn mit alles
David: Geschichte
Lehrerin: sag nu sag mal eine Sache die dir dann entweder gut gefallen hat oder die dir vielleicht nicht so gut gefallen
David: die Geschichte gut gefallen L1 329-337

Wie schwer es ihnen fällt, sich in diesem Rahmen zu äußern, zeigen auch die Pausen, die viele ihrer Äußerungen begleiten, so wie bei Damian, der in der Blitzlichtrunde an der Reihe ist. Es dauert lange, bis Damian seine eigentliche Äußerung beginnt, aber die Lehrerin wartet ab und räumt ihm diese Zeit ein, auch wenn andere Kinder diese Pause negativ bewerten.

Lehrerin: Damian
unbekannt: oh nee
Damian mh: (9sec)
Lehrerin: hm?
Damian: (8sec) Gsch Geschichte hat mir gefallen (--) und des war s
N4 77-79

An einigen Stellen im Gespräch wird deutlich, wie ihre eingeschränkte Merk- und teilweise auch die Konzentrationsfähigkeit diesen Schülern die Teilnahme am Gespräch erschwert und die Bildung eines mentalen Modells beinahe unmöglich macht. Sie haben große Mühe, den vorgelesenen Text für das Gespräch präsent zu halten. Uli zum Beispiel erinnert sich kurz nach dem Vorlesen des Gedichts *Mein Monster* von Gerald Jatzek nur noch an den Vers, der im Text zwei Mal vorkommt:

Lehrerin: jetzt versucht mal das Monster zu beschreiben so wie es
EUCH gefallen hat wie hat es euch gefallen Uli
Uli: vier Meter groß [...] mehr weiß ich nich B1 25-30

Es ist davon auszugehen, dass diese Schülerinnen und Schüler nur über wenig literarische Rezeptionskompetenz verfügen und es für sie deshalb schwierig ist, sich am Gespräch zu beteiligen. Vermutlich sind sie durch die Texte und die offene Fragestellungen überfordert. Möglicherweise handelt es sich hier auch um modalitätsunabhängige Verständnisschwierigkeiten, die auch beim Hörverstehen auftreten und für sprachliches Verstehen generell gelten (vgl. Rost 2001, S. 453). Literarische Rezeptionskompetenz dürfte, ähnlich wie Lesekompetenz überhaupt, von der intellektuellen Leistungsfähigkeit beeinflusst werden (vgl. Hurrelmann 2002a, S. 9). Die Hypothese, dass auch Förderschüler über literarische Rezeptionskompetenz verfügen, die sie in oralen Erzählsituationen und im Umgang mit audiovisuellen Medien erworben haben, stößt hier an ihre Grenzen. Es gibt offenbar Kinder, die nur auf marginale Rezeptionskompetenzen zurückgreifen können. Für sie müssten andere Texte ausgewählt und die Literarischen Unterrichtsgespräche etwas anders strukturiert werden. So könnten Lesesituationen geschaffen werden, in denen sie diese grundlegende literarische Rezeptionsfähigkeiten erwerben könnten. Klimkait (2005) hat für seine wissenschaftliche Hausarbeit solche Gespräche zu (anspruchsvollen) Bilderbüchern an der Schule für Geistigbehinderte mit Erfolg durchgeführt.

4.2.4.3 Altinay, Elif und Günay hören zu

Die Gruppe der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, die sich nicht beteiligen, besteht aus Günay (Klasse Linder), Altinay (Klasse Nadler) und Elif (Klasse Ortis). Außer Aydan (Klasse Ortis), die eine Sonderstellung einnimmt, sind dies alle türkischen Mädchen der Untersuchung. Vielleicht verfügen auch sie nur über marginale Rezeptionskompetenzen, plausibler scheint aber, dass sich bei ihnen familiäre Rollenerwartungen an sie als Mädchen auswirken. Volz hat in seiner Studie zur Lesesozialisation von bildungsfernen Jugendlichen festgestellt, dass gerade solche Mädchen nur wenig Sozialkontakte haben und in ihrer Lebens- und Freizeitgestaltung durch Behütung und soziale Kontrolle der Familie eingeschränkt sind (vgl. Volz 2005, S. 129). Das deckt sich mit den Aussagen des Sechsten Familienberichtes der Bundesregierung: Danach „entwickeln türkische Familien in der Migration einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei“ (Sechster Familienbericht 2000, S. 108). Mit der Migrationserfahrung ist in türkischen Familien eine starke Einbindung der Mädchen in die häuslichen Pflichten verbunden: „Sie erhalten weniger Unterstützung durch gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern, ihre institutionelle Förderung ist unterdurchschnittlich, während die Haushaltsverpflichtungen rapide ansteigen“ (ebd.). Im Gespräch zu *Mutter, Vater, ich und sie* von Jörg Schubiger schildert Elif in ihrem einzigen längeren Beitrag der Untersuchung, welche Arbeiten sie zu Hause übernehmen muss:

- Elif: bei mir ist es so manchmal muss ich Co Cola holen äh [...] also nicht bei Keller sondern bei Küche da sagen die geh mir Cola holen und so und wenn wir zum Beispiel was essen (--) [...] wenn wir was essen dann muss ich immer aufräumen so obwohl ich das nicht mag
- Lehrerin: hm=hm
- Elif: auch wenn ich krank bin
- Lehrerin: hast du auch ein paar Tricks auf Lager
- Elif: nicht so aber mein Vater sagt ja mach du ich muss nicht mehr alles machen und so
- Lehrerin: hm=hm
- unbekannt: voll korrekt
- Lehrerin: und du machst es dann
- Elif: ja O4 290-307

Wenngleich nicht zwingend davon auszugehen ist, dass die Äußerung von Elif das Familienleben in all seinen Facetten abbildet, so gibt sie doch einen kleinen Einblick in die Aufgabenverteilung im Haushalt. Es ist anzunehmen, dass durch eine solche traditionelle Rollenverteilung den Mädchen auch in der familiären Kommunikation wenig Spielraum und Betätigungsmöglichkeit einräumt wird. Dem steht das erwünschte Verhalten im Literarischen Unterrichtsgespräch in mindestens zweierlei Hinsicht entgegen. Zum einen ist die Beteiligung *aller* Gesprächsteilnehmer mit authentischen Beiträgen erwünscht, jeder gilt als voll-

wertiges Mitglied, dessen Äußerungen ernst genommen werden. Zum andern verlangen literarische Gespräche nach einer Art des Sprechens, die sich von der alltäglichen Kommunikation und erst recht von einer restriktiven Familienkommunikation unterscheidet. Anstelle von Gewissheiten treten Vermutungen, Ideen oder Hypothesen; die Kommunikation ist losgelöst von den Erfordernissen des Alltages, sie ist nicht fassbar und bleibt im Raum des Spielerischen.

Ein weiterer Hinweis, dass diese Mädchen nicht durch mangelnde Rezeptionskompetenz in der Beteiligung eingeschränkt sind, ergibt sich aus der Analyse von Altinays Beiträgen. Bei der Analyse der Schüleräußerungen und der Feldnotizen fällt auf, dass sich Altinay im Rahmen des Gesprächs sehr wenig äußert. Aus den Feldnotizen wird aber ersichtlich, dass sie auffallend oft die Beiträge ihrer Mitschüler leise kommentiert. Selbst wenn sie sich nicht am eigentlichen Gespräch beteiligt, scheint der Text und/oder das Gespräch für sie anregend zu sein. Das könnte darauf hindeuten, dass ihre Teilnahme eher durch kulturell bedingte Verhaltensweisen als durch ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit behindert wird.

4.2.5 Exkurs: Spuren einer Medienkindheit

In vielen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler spiegeln sich ihre Medien Erfahrungen wider. Wie beispielsweise bei Ismar sichtbar wird, haben unter anderem diese Medien Erfahrungen zu einer grundlegenden literarischen Rezeptionskompetenz geführt. Auffallend und explizit nachweisbar werden diese medialen Einflüsse vor allem dann, wenn sie Bestandteil von inadäquaten Beiträgen sind, für die kein anderer sinnvoller Erklärungskontext gefunden werden kann. Arben ist eines dieser Kinder. Er bringt immer wieder medial vermitteltes Wissen und Vorstellungen ein, es gelingt ihm aber nicht, diese dem Gespräch und dem Text anzupassen.

Im Gespräch zu *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz hat die Klasse gerade festgestellt, dass das Meerschweinchen Angst haben könnte. Frau Blanck fragt nun nach, wovor das Meerschweinchen denn Angst haben könnte. Nach einigen anderen Antworten meldet sich Arben: der Meerschweinchen äh hat Angst weil weil er von Wölfen angegriffen wird B2 68. Für diese Lesart gibt es im Text keinerlei Hinweise, weder das Klosett noch das Meer gehören zum Lebensraum des Wolfes. Auf diese Äußerung gibt es keine Reaktionen. Am Ende des Gesprächs kommt Arben nochmals darauf zurück. Direkt nach dem Vorlesen des Gedichtes hat er die Möglichkeit, die Abschlussrunde zu eröffnen:

also mir ist aufgefallen weil er jetzt weggeht äh und äh und der ist jetzt in einen Wald da sind voll viele Wölfen und der hat jetzt Angst und äh macht n Loch geht rein dann sieht er seine Babys äh Baby wo er gemacht hat B2 272

Ein Bezug zu *Heimatlose* ist nur noch zu Beginn gegeben: Er (das Meer-schweinchen) geht weg, deshalb die Frage nach dem Meer. Diese Äußerung wirkt so, wie wenn Arben an einer oder mehreren ganz anderen Geschichten teilhaben würde. Er entnimmt dem aktuellen Text ein einzelnes Detail und fügt dann andere Plots an, die er vermutlich aus dem Fernsehen kennt. Auch bei *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger verfährt er ähnlich, als er nach dem zweiten Vorlesen die Schlussrunde eröffnen soll:

also ähm also der Papa hat gesagt äh geh hol mir was und der Junge hat
hat hat nicht gewusst äh was er ähm äh also w was er holen soll dann ist
er in Keller da waren die äh kein Bier und dann is er dann wieder oben
gekommen und keine Ahnung B4 346

Auch hier verknüpft er einzelne Details des vorgelesenen Textes zu einem eigenen Text. Offenbar ist er nicht in der Lage, auf Grund des Höreindrucks den Handlungsverlauf zu erfassen. Als Kompensation greift er auf ihm bekannte Plots wie die Verfolgung durch Wölfe und die Rettung davor zurück oder er versucht, eigene logisch erscheinende Geschichten zu erzählen wie im Beispiel B4 531. Darin unterscheidet er sich von den Kindern, die sich kaum beteiligen, denn er verfügt sehr wohl über konkrete Vorstellungen von Narration, es gelingt ihm nur nicht, sie in der Situation adäquat einzusetzen.

Explizit benennt Arben seine Medienerfahrungen, als im Gespräch zu *Heimatlose* die Lehrerin die Schüler auffordert, sich die Gefühle des Meerschweinchens zu vergegenwärtigen und von eigenen Erfahrungen mit Angst und Einsamkeit zu berichten. Arben erzählt darauf:

Arben: ich hab Angst vor Puppen
Lehrerin: du hast Angst vor Puppen
Tanja: boah ich auch
Arben: weil ich hab so nen Film in RTL2 gesehen und die ham dann
äh die ham äh die ham gesagt is wahr B2 95-98

Es ist davon auszugehen, dass er einen Film gesehen hat, bei dem gefährliche oder gruselige Puppen eine zentrale Rolle spielen – ein bekanntes Motiv, das man auch in der Literatur finden kann.

Die mediale Omnipräsenz von Michael Ballack als Kapitän der deutschen Fußballnationalmannschaft kurz vor der Weltmeisterschaft in Deutschland scheint ebenfalls nicht spurlos an Arben vorbeigegangen zu sein. In der Namensrunde zu Beginn eines Gespräches stellt er sich mit: Balla' äh Arben B4 15 vor. In der ersten Runde zu *Heimatlose* hat Arben eine sehr eigene Vorstellung, wo das Meerschweinchen sein könnte: ähm also der ist bei Bayern und hat den Ballack be äh b äh besucht B2 49. Auch auf die Frage von Frau Blanck, wie die Schüler sich denn das Monster aus dem Gedicht *Mein Monster* von Gerald Jatzek vorstellen, greift Arben auf seine gerade dominanten Phantasien zurück:

ich stell mir vor weil er weil er (net/nett) bei mir ist und wir spielen jetzt äh also wir drei ich und Ballack und er Fußball [...] das stell ich mich mir schon vor B1 71-73

Möglicherweise versucht er damit eine Analogie zum Text zu entwerfen: So wie das Ich sich ein Monster vorstellt, stellt er sich selbst als erfolgreicher Fußballspieler an der Seite von Michael Ballack vor. Das könnte für ihn eine ähnliche emotionsregulierende Funktion erfüllen wie das Monster. Allerdings kann auf Grund dieser Daten nicht geklärt werden, welche Funktion diese Identifikation mit einer bekannten Persönlichkeit für Arben tatsächlich hat. Es ist davon auszugehen, dass der Fußballspieler für ihn als Vorbild dient – nach Einschätzung der Lehrerin auch als Vorwand, um in vielen Situationen nicht personal präsent sein zu müssen.

4.3 Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz

Nachdem ich die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ausgehend vom Text betrachtet und in einem zweiten Schritt die einzelnen Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt habe, liegt in diesem Kapitel der Fokus fallübergreifend auf den einzelnen Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz, wie sie im ersten Teil der Arbeit näher beschrieben werden. Handlungsleitend ist in diesem Kapitel die Frage, wie die einzelnen Teilkompetenzen konkret in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler realisiert werden. Dabei müssen die Aussagen zu den einzelnen Fähigkeiten auf die Beschreibung ihres Vorkommens beschränkt bleiben. Da es nicht darum ging, sie gezielt abzufragen, können keinerlei Umkehrschlüsse getroffen werden. Wenn bestimmte Fähigkeiten nicht oder nur selten vorkommen oder wenn sie nur gering ausgeprägt sind, lässt das keinen sicheren Rückschluss darauf zu, dass diese Fähigkeiten den Kindern nicht zur Verfügung stehen. Vielmehr muss dann immer bedacht werden, dass das Fehlen unter anderem auch durch die Texte oder die Form des Literarischen Unterrichtsgesprächs bedingt sein könnte.

4.3.1 Fiktionsverständnis

Äußerungen, die Auskunft geben über das Fiktionsverständnis der Förderschülerinnen und -schüler, treten immer dann auf, wenn auf semantisch-inhaltlicher Ebene Fiktionssignale wahrgenommen werden, die sich nicht mehr mit der Realität vereinbaren lassen. Am deutlichsten tritt dies im Text von Lutz Rathenow *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* zu Tage. Auf die Frage der Lehrerin, was an diesem Text merkwürdig sei, stellen Besjana und andere Kinder fest: dass dieser Käfer reden kann O5 17. Die Kinder finden das nicht nur merkwürdig, sondern thematisieren auch explizit, dass das ihrem Weltwissen widerspricht, so wie Mirko:

aber eigentlich ähm find ich die Geschichte bisschen komisch weil Käfer können ja nicht reden oder die Leute können die Käfer nicht verstehen
N6 225

In seiner Äußerung klingt an, was auch Natascha beschäftigt. Sie geht nicht so sehr davon aus, dass Käfer nicht sprechen können. Vielmehr führt sie an, dass der Mensch den Käfer nicht verstehen kann: mh mit Käfer ich kann doch nicht ein Käfer hören was er will N6 144. Gerade im Hinblick auf (nonverbale) tierische Kommunikationsformen dürfte dies eine Unterscheidung sein, die deutlich macht, dass die Mensch-Tier-Kommunikation ein stärkeres Fiktionssignal darstellt als die – genauso fiktive – Tier-Tier-Kommunikation. Das wird auch im Gespräch zu *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz in der Klasse Linder deutlich:

- Uwe: weil wir Menschen uns ja nicht mit den Meerschweinchen verstehen waren das vielleicht Meerschweinchen gegen Meerschweinchen vielleicht war das auch ein ausgesetztes und die haben sich dann unterhalten dann hat der mit den Füßen dem ohne Füße gesagt wo ist das Meer
- Nils: gut
- Lehrerin: hm=hm Nils
- Nils: aber wie kann n Meerschweinchen schreibe
- Uwe: net schreiben die piepsen doch immer
- Nils: nee nee ähma wenn die mit ähma wenn wenn wenn das Meerschweinchen ähm das war woher will der Mann das dann wissen dass der ähma dass das Meerschweinchen das erlebt hat weil das Meerschweinchen kann nicht ähm schreibe
- Uwe: der Mann denkt sich doch das aus der
- David: nein
- Uwe: doch der denkt sich das aus David ((lacht)) L4 319-327

Uwe hält offenbar das Gespräch für eine freie „Übersetzung“ der Tier-Tier-Kommunikation durch einen Autor, während Nils davon ausgeht, dass der Text eine Erlebniserzählung eines der Protagonisten darstellt. An dieser Stelle wird das unterschiedliche Fiktionalitätskonzept der Schüler auf der pragmatischen Ebene sichtbar. Wie bei den Untersuchungen von Hurrelmann (1978) und Kreft (1984) verfügen auch diese Schüler noch nicht über die Möglichkeit einer dichotomen Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten, wie dies ein kompetenter Mediennutzer vermag. Vielmehr verfügen die Kinder über die zwei Typen von Mischformen, die Hurrelmann und Kreft beschreiben: Es gibt die Kinder wie Nils oder David, die davon ausgehen, dass es sich bei diesen Texten um einen Wirklichkeitsbericht handelt, der zur besseren Unterhaltung der Leser mehr oder weniger ausgeschmückt ist. Deswegen kommt Nils zu seinem Einwand zu Uwes Lesart, dass es sich um zwei Meerschweinchen handelt. Der Erzähler kann nur dann über sein Erlebnis berichten, wenn er dabei war; wenn kein Mensch am Geschehen beteiligt wäre, würde der Erzähler fehlen und niemand könnte die Geschichte erzählen, da Meerschweinchen nicht schreiben können. Uwe dagegen ist klar, dass es sich hier um einen erfundenen Text handelt, wie er gegenüber Nils und besonders gegenüber David deutlich macht. Vermutlich gehört er zu den Kindern, die ihre Erwartungen an die Wirklichkeitsentsprechung bereits auf den wahren Kern beschränken, der aus ihrer Sicht der Geschichte zu Grunde liegt (vgl. Hurrelmann 1978, Kreft 1984). Sein Beharren auf die Wirklichkeitsnähe und Plausibilität auf inhaltlich-semantischer Ebene könnte aber darauf hinweisen, dass er diesen Schritt womöglich noch nicht vollständig vollzogen hat. Auch Gudrun befindet sich in diesem Stadium, in dem die Kinder nur noch von einem wahren Kern ausgehen. Sie begründet damit gleichzeitig, wie der Autor zu seiner Geschichte gekommen sein könnte:

vielleicht hat der ja dieser (Kiste) am St am Meer ein kleines Meer-schweinchen gefunden und (tot) ohne Beine [Lehrerin: hm=hm und dann] hat der so hal so halt geschrieben L4 331-333

Die beiden Formen des ausgeschmückten Wirklichkeitsberichtes und der erfundenen Geschichte mit wahren Kern lassen sich auch in den anderen Klassen an den Texten nachweisen, die auf Grund deutlicher semantisch-inhaltlicher Fiktionssignale Anlass geben, über den Fiktionsstatus des Textes nachzudenken. In beiden Fällen gehen die Schüler von einer Abbildfunktion literarischer Texte aus und lesen diese in einem „mimetisierenden Rezeptionsmodus“ (vgl. Maiwald 1999, S. 125). Da die Schüler zum Zeitpunkt der Untersuchung sich in der 5. oder 6. Klasse befinden, passen die Befunde gut zu denen von Kreft (1984). Er geht davon aus, dass sich der Wechsel zum Konzept der erfundenen Geschichte bis zur 7. Klasse vollzieht, während in der 4. Klasse noch das Konzept des ausgeschmückten Wirklichkeitsberichtes vorherrscht. Ein deutlicher Entwicklungsrückstand gegenüber Regelschülern lässt sich hier also nicht feststellen.

Mit diesen Konzepten lassen sich auch die Äußerungen von Matthias aus der Klasse Ortis gut erklären. Er geht von dem Konzept der erfundenen Geschichte mit faktischem Geschehenskern aus und ringt immer wieder darum, was an einer Geschichte erfunden ist. So äußert er im ersten Gespräch zu *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle die Idee:

vielleicht schreiben sie es nur in der Geschichte in der Geschichte ist viel wo net wo net stimmt O1 131

Er macht mit dieser Äußerung sein Fiktionskonzept deutlich: In einer Geschichte ist ein großer Teil erfunden, er stimmt nicht. Allerdings impliziert diese Definition, dass es auch einen wahren Teil gibt, einen tatsächlich geschehenen Kern. Im letzten Gespräch zu *Mein Monster* von Gerald Jatzek macht Matthias deutlich, wozu der nicht-wahre Anteil in der Geschichte dient:

also das hat sie sich das hat sich nur ausgedacht ne Gesch diese Geschichte weil die manchen schreiben die Monster weil sich Monster gut anhört und spannend auch ist und da kann man auch am besten Geschichten schreiben darüber un:d da bei [...] bei dem weil ich denk nämlich dass die sich das nur ausgedacht hat ja für so Text und so O7 234-236

Martin aus der gleichen Klasse befindet sich eher noch auf der Stufe des ausgeschmückten Wirklichkeitsberichtes, der nur so lange eine Berechtigung hat, wie er plausibel ist. Wird die Differenz zur wirklichen Welt zu groß, lehnen die Kinder den Text als unrealistisch ab (vgl. Kreft 1984, S. 22f.), wie Martins Beispiel im Gespräch zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* zeigt:

- Martin: öde langweilig
Lehrerin: was ist langweilig [...]
Martin: alles weil erstens kann man nicht Käfer können gar nicht in
echt schwätzen zweitens (-) pff weiß nicht es war einfach
langweilig [...] des find ich des hat irgendwie gar keinen Sinn
Lehrerin: was macht keinen Sinn
Martin: des die Geschichte weil der Käfer kann gar nicht erzählen (-) in
echt
[...]
Peter: ist doch nur ne Geschichte
[...]
Martin: ja und aber trotzdem wenn man das mal rea wenn man das
jetzt so in echt das ka denkt man dann gar nicht O5 414-429

Bei dieser kurzen Gesprächssequenz wird deutlich, wie sehr Martin die Erzählung an ihrem Wirklichkeitsgehalt misst. Er kann das sprechende Tier weder mit seinem Weltwissen in Übereinstimmung bringen, noch eine andere befriedigende Deutung für diesen Aspekt des Textes finden. Die von Peter angebotene Erklärung, den Text als Geschichte zu lesen und ihr damit einen größeren Anteil an Erfundenem zuzugestehen, lehnt er explizit ab, der Wirklichkeitsbericht hat seine Glaubwürdigkeit verloren.

Kreft erläutert, dass die Schüler in seiner Untersuchung in der 7. Klasse die wirklichkeitsfernen Inhalte als Teil eines Märchens oder einer Fabel einordnen können (vgl. Kreft 1984, S. 24). Solche Bestrebungen sind auch in mehreren Gesprächen der vorliegenden Untersuchung zu finden. Allerdings stellt sich die Frage nach einem Märchen hier in einer etwas anderen Form. So ist Martin sicher: aber das klappt net weil die Geschichte ist bestimmt ein Märchen O1 146f. Er ordnet zwar die phantastischen Inhalte dem Märchen zu, aber er verwendet den Begriff *Märchen* im Sinne von „unwahrer Geschichte“ und unterstellt damit dem Autor implizit, dass er lügt. So ähnlich argumentieren auch einige Schülerinnen und Schüler in der Klasse Fleck im Gespräch zu *Mein Monster*. Sie gehen davon aus, dass der Autor versucht sie zu täuschen und sind entsprechend entrüstet: wer glaubt denn an so was F2 293 fragt Haydar, Sayan ist sich sicher: nicht mal Dreijährige glauben so was F2 316 und Derya betont: ich glaub an so ein Scheiß nicht F2 332. Vermutlich gehen sie davon aus, dass der Autor eines Märchens versucht, seinen kindlichen Lesern den Text glaubhaft zu machen und dass es die Aufgabe des fortgeschrittenen Lesers ist, diese Lüge aufzudecken. Eine nur sprachlich konstruierte fiktionale Welt, die keine Abbildfunktion für die reale Welt erfüllt und sich in fiktionalen Texten als konventionalisierter Erzählform für Erwachsene manifestiert, scheint es für sie noch nicht zu geben.

4.3.2 Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen

Die rege Beteiligung an den Gesprächen, die sich in vielen Beiträgen zu den einzelnen Texten niederschlägt, lässt den Schluss zu, dass fast alle Schüler in der Lage sind, aus dem sprachlich Dargestellten eine Vorstellung zu bilden und diese als Grundlage für ihre Äußerungen im Gespräch zu verwenden. Eine Ausnahme bilden einzelne, im Kapitel 4.2.4.2 beschriebenen Kinder, die auf Grund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit nur zu ganz kurzen Sequenzen ein mentales Modell etablieren können und vermutlich auf Imaginations- und Merkhilfen wie Bilder angewiesen sind. Damit decken sich die Befunde mit den Ergebnissen von Volz (2005, S. 381ff.), der feststellt, dass fast alle Förderschüler seiner Untersuchungsgruppe über die Basiskompetenz der Imaginationsfähigkeit verfügen.

Während diese Vorstellungsbildung eher allgemein diagnostiziert werden muss, sollen im Folgenden einige Verarbeitungshandlungen näher beleuchtet werden, in denen die Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen, explizit wird. Es handelt sich dabei um das Nacherzählen der Handlung im Sinne einer Reproduktion des Originaltextes, um das Nacherzählen des Textes im weiteren Sinne unter Hinzufügung von Inferenzschlüssen und schließlich um das Generieren von neuen Texten, die nur noch lose mit dem Originaltext verknüpft sind. Alle drei genannten Verarbeitungshandlungen finden sich in den Unterrichtsgesprächen der fünf Klassen, wenn auch nur gelegentlich. Von den jeweils rund 100-150 kategorisierten Beiträgen eines Gesprächs sind es nur etwa 5-10 Äußerungen, in denen die Schüler den Text im weitesten Sinne nach- oder weitererzählen.

In den Klassen Ortis, Fleck und Linder sind diese Nach- und Weitererzählungen des Textes dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler sich am Text orientieren, aber weitere Aspekte hinzufügen. Ob sie dabei eher bildlich gestützt vorgehen, sodass man von einer Imagination sprechen kann, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Bei einigen spricht die Bildhaftigkeit der Erzählung für eine solche Strategie, wie bei Gudrun, die zu verstehen versucht, was sich genau abspielt bei der Begegnung zwischen dem Kartoffelkäfer und dem freundlichen Herrn im Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow:

vielleicht hat er so geträumt dass auch das Wiese so ist und dann da so ein alter Mann kommt und langsam hochhebt und fragt ob er er ein Wunsch hätte und dann erzählt er halt dass er ein Wunsch hat und er bringt ihn und erfüllt den Wunsch L6 243

Ein weiterer Teil der Hinzufügungen dürfte seinen Ursprung darin haben, dass die Schüler Teile des Textes in seinem Wortlaut nicht verstanden haben und aus den – möglicherweise bruchstückhaft wahrgenommenen – Textteilen eine eigene Handlung oder Situation konstruieren, wie Irene im folgenden Beispiel:

oder unter dem Bett zum Beispiel die suchen den und die () mal erschreckt [...] m: dann dann ist er erschrocken weil weil die haben ihn gefunden den Meerschweinchen und dann ist er () erschrocken
O6 162-166

Im Original *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz heißt es in Vers 7: *Plötzlich hinter einem Brett*. Irene hat vermutlich das Wort *Brett* mit *Bett* ersetzt, keine unpassende Ersetzung, kann man sich doch unter einem Bett recht gut verstecken. Die gleichzeitig angedeutete Suchaktion bildet vermutlich ein aus dem Alltag bekanntes Skript ab: Mehrere Menschen suchen ein Haustier, das auf das Auffinden erschrocken reagiert. Sie findet so eine Kontextualisierung, bei der der fremde Text in Übereinstimmung mit den eigenen Erfahrungen gebracht werden kann. Durch die Verwendung von oder und zum Beispiel macht sie gleichzeitig deutlich, dass sie für diese Lesart keinen allgemein gültigen Deutungsanspruch erhebt, sondern ihn in die verschiedenen Kontextualisierungen, die in diesem Gesprächsabschnitt vorgenommen werden, einreihet.

Die meisten Hinzufügungen der Schülerinnen und Schüler dürften aber durch Inferieren zustande gekommen sein. Sie fügen aus ihrem Weltwissen weitere plausible Aspekte hinzu und versuchen so, ein kohärentes mentales Modell zu generieren, wie Matthias, der die Szene zwischen dem Onkel und dem Ich aus dem Gedicht *Mein Monster* von Gerald Jatzek nachzeichnet:

da hat bestimmt der Onkel immer geschimpft äh zum Bei weil er immer weil de weil der der Bär äh der and äh der d das Mädchen oder der Junge wo dann der Onkel immer geschimpft hat mit dem da hat jetzt auch der Onkel Schiss weil das ja für den oder die ist es ja wie ein Bodyguard der äh das Monster O7 184

Dabei versucht er, die für ihn widersprüchlichen Aussagen der Macht über den bösen Onkel und der Unsichtbarkeit zu vereinen:

w weil der kann den ja nur sehen aber der Onkel hat bestimmt auch vor dem Respekt und so Angst O7 186

Martins Einwand, dass das Monster unsichtbar ist, versucht er zu ignorieren

wer wä weil wenn wenn der nämlich wenn der Junge oder so hier kommt und der beschimpft und dann (flie find) das Monster dann ist das gar nicht lustig und so und dann will der den beschützen O7 189f.

Die Nacherzählung bekommt an dieser Stelle die Funktion einer (Selbst-)Vergewisserung, bei der der Interpret seine Sichtweise für sich selbst und die für anderen darstellt. Das Hinzufügen weiterer Aspekte oder das Ausgestalten bestimmter Situationen dient der Konkretisierung des Textes und seiner Kontextualisierung: Eine eigene Lesart entsteht. Mit der Nacherzählung wird diese den anderen Teilnehmern präsentiert. Durch die Einbettung in den Handlungsverlauf soll ihr möglicherweise mehr Plausibilität verliehen werden. Wie Heinrich von Kleist ([1805/06] 2007, S. 27) in seinem berühmten Essay *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* erläutert, wird die eigene Lesart oftmals

auch erst im Sprechen geformt. In der Äußerung O7 184 ist dieser Findungsprozess zu Beginn deutlich spürbar. Viele Abbrüche und Neuanfänge charakterisieren die Äußerung, bevor Matthias im zweiten Teil die eigentliche Aussage formuliert.

Auch in der Klasse von Frau Blanck erzählen die Schüler an einigen Stellen den Text im oben beschriebenen Sinne nach. Es dominiert aber eine andere Art, die mehr *Weiter-* als *Nacherzählung* ist. Ausgehend vom Text erzählen die Schüler Geschichten, die nur noch lose mit der Ausgangssituation verknüpft sind. Einzelne Elemente des Textes werden zum Ausgangspunkt kreativer Handlungen, bei denen neue Geschichten entstehen. Im Gespräch zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* überlegen die Schüler, wie der Kartoffelkäfer auf die Fidschiinsel kommen könnte:

wieso hat er den nicht mit m Modellbauflieger dahin geschickt B7 167 (Darius)

sie hätten den Katapult nehmen können und hätten den da hinschleudern können [...] Zielung ah da ist die Fidschiinsel B7 177-179 (Ken)

Die Schüler benutzen den Text als Vorlage, als Ausgangspunkt kreativer Handlungen. Das ist vermutlich dadurch bedingt, dass Frau Blanck und ihre Referendarin einen Schwerpunkt im Bereich der ästhetisch-kreativen Erziehung setzen. Dabei machen sie den Kindern vielfältige Lernangebote, in denen eigenständige, kreative Suchprozesse und spielerische Erprobungen eine zentrale Rolle spielen. Dieses Vorgehen wenden die Schülerinnen und Schüler auch bei den Texten an. Das mag einem „Anwalt des Textes“ bedauerlich erscheinen, es birgt aber ein großes Potenzial für das Elaborieren (vgl. Hurrelmann 1987, S. 62ff.; Mayer 2004). Geschickt in fruchtbare Bahnen gelenkt, können solche elaborativen Prozesse das Gespräch und das literarische Verstehen sehr bereichern.

In der Klasse Nadler dagegen finden solche Prozesse überhaupt nicht statt. Besonders in den Gesprächen zu Beginn der Untersuchung versuchen die Schülerinnen und Schüler immer wieder, den Text möglichst originalgetreu nachzuerzählen. Unterstützt wird dieses Bestreben von Frau Nadler selbst, die entsprechende Impulse formuliert und zum Nacherzählen des Handlungsverlaufes auffordert:

Lehrerin: was hat der Peter gemacht [...] Sara

Sara: der hat Zeit gesammelt

(--)

Lehrerin: ja und wie hat er die gesammelt Sara

Sara: indem er in Bilder äh Zeitungen ausgeschnitten hat N1 22-30

Frau Nadler handelt hier nach der Überzeugung, dass eine Reproduktion des Handlungsgerüsts der Sicherung des „Inhaltes“ der Geschichte dient und im Verstehensprozess an erster Stelle stehen muss. Sie folgt damit einem Handlungsschema, das gerade an Haupt- und Förderschulen weit verbreitet ist (vgl. Pieper u. a. 2004; Volz 2005; Göltzer 2004). Diese Vorstellung wird immer

wieder kritisiert, erst recht, wenn sie mit der Vorstellung eines Wort-für-Wort-Verstehens gekoppelt ist (vgl. Kühn 2004). Entsprechende Beispiele aus der empirischen Unterrichtsforschung (vgl. Hurrelmann 1978; Rank 1995; Volz 2005) und nicht zuletzt die vorliegende Untersuchung zeigen, dass diese schulisch etablierten inhaltsreproduzierenden Unterrichtsschritte in dieser Form nicht nur nicht notwendig sind, sondern sogar dem Verstehen abträglich sein können.

Die drei dargestellten Aspekte der Vorstellungsbildung werden in den unterschiedlichen Klassen unterschiedlich stark gewichtet. Ihr Auftreten ist unabhängig vom Text und legt somit die Interpretation nahe, dass die Schüler auf die Verarbeitungshandlungen zurückgreifen, die ihnen aus dem Unterricht bekannt sind. Ordnet man die Nach- und Weitererzählungen der Schülerinnen und Schüler auf einer Skala von „sehr eng am Text“ bis „sehr weit vom Text entfernt“, markieren die beiden Klassen Nadler und Blanck die beiden Pole: In der Klasse Nadler beschränken sich die Schüler auf das Reproduzieren des Handlungsgerüsts, die Schüler der Klasse Blanck dagegen denken sich mit viel Phantasie eigene Geschichten zu den Texten aus. Die drei anderen Klassen bewegen sich dazwischen.

Während die Vorstellungsbildung nur indirekt erschlossen werden kann, gibt es einige Stellen, an denen die Schüler explizit über ihre Vorstellungen sprechen. Im Text *Mein Monster* sind es das Aussehen und damit verbunden die Wirkung des Monsters, die durch bildhafte Tiervergleiche dargestellt sind und die die Schüler zur Vorstellungsbildung anregen, wie Azem:

äh ich stell grad mir vor da dass der groß ist (-) und (-) stark ist (-) und dass er ein Mut hat so wie ein Löwe B1 66

Bei seiner Darstellung greift Azem, dem ansonsten nur wenig sprachliche Fähigkeiten zugeschrieben werden, auf das sprachliche Muster des Textes zurück. Eigenständig kreiert er einen neuen Tiervergleich, um seine Vorstellung eines Monsters zu verdeutlichen. Viele Schüler möchten gerne ihre Vorstellung des Monsters zeichnerisch zu Papier bringen, in den meisten Klassen fragen die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrpersonen, ob sie das Monster malen dürfen. Offenbar ist auch dies eine bekannte Verarbeitungshandlung im Anschluss an die Textrezeption, auf die die Schüler gerne zurückgreifen.

4.3.3 Fähigkeit, mit indirektem und uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen

In den untersuchten Gesprächen kommt es sehr selten vor, dass sich die Schülerinnen und Schüler analogisierend oder generalisierend der Bedeutung von uneigentlichem oder indirektem Sprachgebrauch anzunähern versuchen. Meistens ziehen sie die Möglichkeit der sprachlichen Bildlichkeit gar nicht in Betracht, sondern bewegen sich auf der Ebene des wörtlichen Verstehens. Daraus zu schließen, dass sie entwicklungs- oder kognitionspsychologisch nicht in der

Lage dazu sind, halte ich nicht für angebracht. Es mag zwar einige Schüler geben, die auf Grund ihrer kognitiven Fähigkeiten nicht fähig sind, solche Transferleistungen vorzunehmen (vgl. 4.2.4.2). Grundsätzlich gibt es aber mindestens zwei andere Gründe, mit denen sich das Fehlen von übertragenen Deutungsversuchen plausibel erklären lässt:

Zunächst ist mit Köster (2006) davon auszugehen, dass den Schülerinnen und Schüler in der Grundschule Übertragungsleistungen nicht zugetraut und im Unterricht auf dieser Stufe deshalb auch nicht verlangt werden, obwohl die Schülerinnen und Schüler bei entsprechender Aufgabenstellung dazu durchaus in der Lage wären. Vielmehr findet eine tendenzielle Gleichbehandlung von Sachtexten und literarischen Texten statt, was Pieper u. a. (2004) auch für die Hauptschule und Volz (2005) für die Förderschule nachweisen. Im unterrichtspraktischen Wissen der Lehrkräfte – und auch in bildungspolitischen Vorgaben wie den Bildungsstandards – scheint es eine versteckte Kopplung zu geben zwischen wenig ausgebildeter Lesekompetenz und der Annahme, dass Übertragungsleistungen den Schülern nicht zuzumuten sind. So kann gut erklärt werden, warum Grundschüler, aber eben auch Haupt- und Förderschüler die potenzielle Bildlichkeit literarischer Sprache nicht in Betracht ziehen: Sie haben gelernt, dass es bei der Textrezeption auf eine möglichst genaue Wahrnehmung des Textes im Wortsinn ankommt, die beispielsweise in einer möglichst textnahen Nacherzählung Ausdruck findet. Die Frage nach einer übertragenen Bedeutung kommt so überhaupt nicht in den Blick. Ein zweiter Grund liegt sicher darin, dass es in den ausgewählten Texten wenige Stellen gibt, die eine übertragene Lesart unbedingt erforderlich machen würden. Anders als hermetische Texte der modernen Lyrik lassen sich alle ausgewählten Texte auch wörtlich rezipieren, sie verweigern sich nicht einer Sinnzuschreibung. Übertragungsleistungen können punktuell oder in toto stattfinden, müssen aber nicht. Dabei ist nicht zu übersehen, dass die wörtliche Bedeutung ein erster Zugang zum Verstehen ist, der seine eigene Berechtigung hat und nicht nur durch die vermeintlich höhere Leistung der Übertragung überwunden werden soll. Obwohl es natürlich zum kompetenten Umgang mit Metaphern, Symbolen oder Ironie gehört, dass neben der wörtlichen auch ihre übertragene Bedeutung in den Blick kommen kann.

Im Folgenden sollen einzelne Stellen analysiert werden, an denen Prozesse des Analogisierens oder Generalisierens aufscheinen. Meist finden die Schülerinnen und Schüler Analogien, mit denen sie einzelne Elemente des literarischen Textes näher zu beleuchten versuchen. Im Gespräch der Klassen Blanck und Nadler über den Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow gehen die Lehrerinnen implizit davon aus, dass die Fidschiinseln im Text symbolisch als „Trauminseln“ verwendet werden, die für die mitteleuropäische Sehnsucht nach einem unbeschwerten Leben stehen. Einigen Schülerinnen und Schülern gelingt es, diese Vorstellung zu übernehmen, vermutlich kennen sie aus dem Fernsehen – auch aus der Werbung – das Motiv der Insel als Ziel aller Träume. Sara kann zunächst mit dem Begriff *Fidschi* nichts anfangen.

Gleich nach dem Vorlesen fragt sie nach: was is n Fidschi N6 31. Die Lehrerin geht nicht auf ihre Frage ein, sondern stellt ihrerseits eine andere Frage:

des hört sich doch super an ne [...] was der was der Kartoffelkäfer ähm da möchte könnt ihr den verstehen den Kartoffelkäfer N6 34-36

Sie führt bereits an dieser Stelle ihr Konzept einer Trauminsel ein, ohne zu beachten, dass ihr die Schüler möglicherweise nicht folgen können. Sara, die sie im Anschluss aufruft, kann darauf nicht antworten: ich weiß nicht ich weiß ja nicht was ne Fidschiinsel is N6 39. Aber auch das führt nicht dazu, dass im Gespräch geklärt wird, was eine Fidschiinsel sein oder bedeuten könnte. Vielmehr verlagert sich das Gespräch zunächst auf die Frage, ob die Geschichte den Schülern gefallen hat. Als später ein anderer Schüler nach den Fidschiinseln fragt, ist Sara bereits zum Schluss gekommen: ja (des gibt net) N6 161. In der Folge breiten drei Schüler das Konzept einer Urlaubsinsel mit einem Strand aus, das von der Lehrerin verstärkt wird und offenbar auch Sara beeinflusst. Denn jetzt gelingt es ihr, die Fidschiinseln als Trauminseln zu deuten, indem sie sie mit einem stärker konventionalisierten Symbol ersetzt: so ne Insel wie Hawaii oder sowas stell ich mir vor N6 210. Hawaii steht im deutschsprachigen Raum prototypisch für eine Insel der Träume, auf der alle (oder folgt man einem bekannten Schlager: fast alle) Sehnsüchte befriedigt werden. Bei Saras Äußerungen im Verlaufe des Gesprächs kann man sehr schön sehen, dass sie sehr wohl in der Lage ist, einen symbolischen Gehalt zu erkennen und mit Hilfe einer Analogie zu benennen. Es wird aber auch deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler für solche symbolische Deutungen auf Anregungen durch die Lehrpersonen oder Mitschüler angewiesen sind – und auf Wissen, das ihnen auch im Kontext eines Literarischen Unterrichtsgesprächs nicht vorenthalten werden darf, selbst wenn sich das Einbringen von Wissen im Einzelfall mit den Prinzipien einer partizipierenden Leitung reiben kann.

In den Gesprächen der Klasse Ortis bringt Matthias an mehreren Stellen Analogien ein (vgl. 4.2.3.2). Er ist in der Lage, die Wirkung des Monsters im Gedicht *Mein Monster* von Gerald Jatzek mit einem Vergleich zu beschreiben: weil das ja für den oder die ist es ja wie ein Bodyguard der äh das Monster O7 184. Et was später in diesem Gespräch versucht er das ganze Gedicht zu interpretieren, indem er auf der Textebene eine Analogie herstellt und seine Deutung des Gedichtes mit einer Erzählung darstellt, die seines Erachtens den gleichen Gehalt aufweist. Er erzählt von einer Geschichte, in der ein Teddybär eine Angst lindernde Wirkung entfaltet, die er damit auch dem Monster im besprochenen Gedicht zuschreibt.

Manchmal greifen die Schülerinnen und Schüler auch selbst zu einem metaphorischen Sprachgebrauch, um einzelne Textstellen zu deuten. So spricht Irene darüber, wie sich das Meerschweinchen in *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz fühlt:

nein der ist so wie gelähmt [...] dass er sich gar nicht mehr bewegen kann der ist wie gelähmt [...] weil er Angst (gehabt hat oder) O6 366-371

Mit wie gelähmt findet sie ein Bild für die Angst, das zum einen im Deutschen im Zusammenhang mit Angst und Schreck häufig gebraucht wird und somit gut in den Kontext des Textes passt. Zum anderen schafft sie damit – vermutlich noch vor- oder unbewusst – eine Parallele zu dem im Vers 9 angelegte Bild *Ohne Beinchen*. Die beiden sprachlichen Bilder verbindet der Mangel an Bewegungsfähigkeit. Irene selbst gelingt es aber noch nicht, diese Parallele so wahrzunehmen, dass es für sie zu einer befriedigenden Deutung von Vers 9 kommen könnte. In der Abschlussrunde geht sie nochmals auf diesen Vers ein, der für sie nach wie vor ein Problem darstellt (vgl. 4.1.4.3). Eine Verknüpfung mit ihrer eigenen metaphorischen Deutung kann sie alleine noch nicht leisten und von der Lehrerin erhält sie keine Unterstützung. Vermutlich hat die Lehrerin an dieser Stelle den anderen Beitrag von Irene nicht mehr so präsent, dass sie unterstützend eingreifen könnte.

Neben diesen wenigen Stellen, an denen die Schüler Analogien bilden, gibt es noch einzelne Stellen, an denen Schüler generalisieren und sich bemühen, explizit die Bedeutung eines Elementes des literarischen Textes zu erklären. Nachdem Herr Fleck die Klasse danach fragt, versucht Ismar dies bei der Stelle *Und keine Lust in dir? Ist ein Du ohne Lust – wie eine Tasse ohne Kaffee, eine Garage ohne Auto?* (Absatz 2) aus dem Text *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger. Herr Fleck unterstützt ihn bei seinen Bemühungen, eine Bedeutungsübertragung zu leisten:

Lehrer: was m was meint der V hei was meint der Vater mit diesem Vergleich F1 124

[...]

Lehrer: w und was ist denn ein Du ohne (m/d)ich wenn du sagst

Ismar: (ohne Lust) dann hast du kein Bock auf gar nichts dann bleibst du stehen öäh:::

Lehrer: was meint der Vater damit wenn er fragt eine Garage ohne Auto

Ismar: ja das bedeutet wenn man Garage hat und du hast kein Auto dann ist es leer

Lehrer: (--) hm=hm und wa wie ist es dann mit dem Du ohne Lust bist du auch leer

Ismar: dann hab ich wenn ich kein Bock hab auf irgendwas dann hab ich kein Bock dann ist voll langweilig (-) dann sagst du hei ich hab eine Garage aber kein Auto F1 135-140

Die Übertragungshilfe, die ihm der Lehrer anbietet, nämlich Lustlosigkeit metaphorisch mit Leere zu deuten, kann er nicht anwenden. Ismar bleibt bei der Verwendung des Synonyms „kein Bock“ und dem Gefühl der Langeweile, das er mit Lustlosigkeit verbindet. Im ersten Teil seiner Äußerung setzt er mehrmals mit dann neu an, was man als Versuche deuten könnte, die Leere irgendwie zu integrieren. Die kurze Pause gegen Ende der Äußerung könnte darauf zurückzuführen sein, dass er die Vorstellung der inneren Leere nicht in seine Überle-

gungen einbinden kann und sich entscheidet, diese Integrationsbemühungen abzubrechen und dafür die eine Phrase *Garage ohne Auto* (Absatz 2) nochmals aufzunehmen.

Eine interessante Äußerung im Zusammenhang mit indirektem und uneigentlichem Sprachgebrauch macht Sayan im gleichen Gespräch. In der Abschlussrunde äußert er sich erstmals und beantwortet die Frage des Lehrers:

- Lehrer: okay Sayan noch Sayan du hast noch gar nichts gesagt was denkst du zu der Geschichte Sayan
Sayan: hm irgendwie einen ach vergiss es [...] irgendwie eine Ironie
Lehrer: irgendeine was?
Sayan: eine Ironie
Lehrer: wo ist da eine Ironie
Sayan: tja der Junge stirbt und die Mutter lacht darüber (-) die ist dafür dankbar dass er weg ist F1 489-496

Sayan liest den Text so, dass der Sohn tatsächlich stirbt. Die Reaktion der Mutter irritiert ihn, er hält sie für unangemessen, sie widerspricht seinem Weltwissen. Deshalb geht er vermutlich davon aus, dass sie nicht ernsthaft so gemeint sein kann und dies kennzeichnet er, indem er das dargestellte Verhalten als Ironie bezeichnet. Offenbar weiß Sayan, dass manchmal etwas geschrieben oder gesagt wird, das nicht so gemeint ist und dass dieses Vorgehen mit „Ironie“ bezeichnet wird. Dieses Wissen wendet er hier an, um sein Verständnis der Situation auszudrücken und das Verhalten der Mutter zu erklären. Offenbar weiß er schon vieles darüber, dass das Dargestellte nicht unbedingt dem Gemeinten entspricht, auch wenn die Verwendung des Fachterminus an dieser Stelle dem Text nicht angemessen ist, weil er für seine Interpretation wichtige Textelemente nicht beachtet.

Im Rahmen dieser Qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich nicht feststellen, ob in den Fällen, in denen Schüler analogisieren, dies auf intuitiver Basis geschieht oder sie zuvor abstrahierend-generalisierend vorgegangen sind und dies dann wieder konkretisiert haben. Es liegt nahe, ersteres anzunehmen, gleichwohl kann die zweite Option nicht ausgeschlossen werden. Eine Aussage über die Reihenfolge des Erwerbs der beiden Teilkompetenzen „analogisieren“ und „generalisieren“ (vgl. Spinner 1993, Zabka 2004b) kann ebenfalls nicht getroffen werden.

4.3.4 Fähigkeit, Texte zu interpretieren

Im Mittelpunkt dieser Auswertung steht nicht die Frage von Zabka (2003) nach den verschiedenen Funktionen der Interpretation. Vielmehr interessiert mich, wie sich die Fähigkeit zum Interpretieren, verstanden als Fähigkeit zur Generierung übertragener Bedeutungen (vgl. Köster 2006), entwickelt. Betrachtet man alle Äußerungen, in denen die Schüler dem Text eine (Be-)Deutung zuweisen, fällt zunächst auf, dass sie das in den meisten Fällen auf der Ebene des wörtli-

chen Verstehens tun. Diese Deutungsversuche auf wörtlicher Ebene werden im Folgenden als Lesarten bezeichnet, in Abgrenzung zu Interpretationen, die eine übertragene Komponente beinhalten.

Ein erster Schritt, um Texte zu interpretieren, ist die Fähigkeit, die deutungsbedürftigen Stellen eines Textes zu identifizieren. In den Gesprächen verfügen die meisten Schülerinnen und Schüler intuitiv über diese Fähigkeit. Mit der Aufforderung, in der ersten Runde eine Stelle zu nennen, die besonders auffällig ist, lenken die Lehrpersonen die Aufmerksamkeit ihrer Schülerinnen und Schüler auf diese Textteile. Somit werden in den ersten Runden häufig genau die Stellen genannt, die sich für den Textdeutungsprozess als produktiv erweisen. Es sind meist diejenigen Stellen, die im Widerspruch zum eigenen Weltwissen stehen und sich nicht so einfach auf der Textoberfläche erklären lassen. Die Entwicklung eines mentalen Modells gerät vermutlich an diesen Stellen ins Stocken und der Prozess der Bedeutungszuweisung wird so für die Schüler selbst spürbar. Diese Irritationen bilden oftmals Ausgangspunkte für Deutungsversuche im Gespräch. Die Schülerinnen und Schüler versuchen dabei, Kohärenz im Text oder zwischen dem Text und dem eigenen Weltwissen herzustellen. Die Lesarten, die sie ins Gespräch einbringen, sind Ausdruck dieses Bemühens. Am Beispiel des Verses *Ohne Beinchen* aus *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz kann man gut sehen, wie sich die Schüler auf der Ebene des wörtlichen Verstehens um eine Lesart bemühen, die mit ihrem Weltwissen in Übereinstimmung zu bringen ist. Sie suchen nach Erklärungen, warum das Meerschweinchen keine Beine mehr hat, so wie Aydan, Peter und Uwe:

vielleicht war s ein Krüppel der hat keine Beine O6 225 (Aydan)

nein oder vielleicht hat er sie selber aufgefressen weil er Hunger hatte O6 185 (Peter)

vielleicht weil s bei einem Unfall die Füße verloren hat L4 121 (Uwe)

Sie suchen nach plausiblen Kontextualisierungen, bei denen sich die Textstelle stimmig in eine Geschichte integrieren lässt, die mit ihrem bisher erworbenen Weltwissen und dem Wissen über Narration übereinstimmt. Neben den vielen wörtlichen Lesarten gibt es solche, die sich auf einem abstrakteren Niveau befinden und/oder bei denen Übergänge zu uneigentlichen Deutungsansätzen sichtbar werden. Diese elaborierteren Lesarten sind meist eng mit der Perspektive einer literarischen Figur verbunden. So interpretieren einige Kinder die oben besprochene Stelle so, dass es nur so aussieht, als ob das Meerschweinchen keine Beinchen hätte. Nadine führt eine solche Lesart ins Gespräch ein, Manuela übernimmt und modifiziert sie:

Nadine: vielleicht ist es so: dick dass es dass man die Beine gar nicht sieht sieht so richtig dass er deswegen denkt dass der gar keine Beine hat

Lehrerin: hm=hm Manuela

Manuela: oder vielleicht liegt s auf dem Bauch und die Beine sind unter dem Bauch dass man sie gar nicht seht dass man sie gar nicht sieht L4 99-102

Die sprachliche Formulierung der Äußerungen lässt den Schluss zu, dass die Schüler für ihre einzelnen Lesarten keinen ausschließlichen Deutungsanspruch erheben. Sie beginnen ihre Lesarten mit vielleicht, oder vielleicht und mit es kann ja auch sein. Es scheint ihnen klar zu sein, dass ihre Lesart nur eine unter vielen ist, die keinen Anspruch auf alleinige Richtigkeit hat (vgl. auch 4.3.11). Auch die Lehrpersonen betonen dies zu Beginn der Gespräche immer wieder, wie hier Frau Blanck: ihr kennt die Regeln es gibt kein richtig oder falsch ihr gebt EURE Gedanken B2 0. Diese Einleitung ist als Gegenprogramm zu einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch gedacht und zunächst im Sinne einer offenen Gesprächsform auch hilfreich. Allerdings führt diese Haltung leicht dazu, dass in einigen Gesprächen viele Lesarten gefunden werden, die unverbunden nebeneinander stehenbleiben und weder beachtet noch bearbeitet werden. Das betrifft sowohl verschiedene Lesarten für den ganzen Text, als auch Lesarten für einzelne Stellen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen meist nur eine Textstelle in den Blick. Diese versuchen sie zu deuten, ohne ihre Lesart auf den ganzen Text zu beziehen. Vermutlich sind sie noch nicht in der Lage, konsistente Lesarten zu entwickeln und dabei verschiedene Textteile zu integrieren. Den meisten Schülern scheint es dabei nichts auszumachen, dass mehrere Deutungen nebeneinander stehen und dass sie mehrere Teildeutungen vornehmen, die nicht stringent sind. Es gibt nur wenige Stellen, an denen sie Eindeutigkeit oder Stringenz der Interpretation einfordern. Möglicherweise können sie besser als erwartet mit Vielstimmigkeit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses umgehen, da sie Uneindeutigkeit und Nicht-Verstehen als normalen Bestandteil ihres Alltags erleben, sei es in schulischer oder in kulturell-gesellschaftlicher Hinsicht (vgl. 2.1.1).

Es ist hauptsächlich Uwe aus der Klasse Linder, bei dem sich ein Bemühen um Kohärenz der Deutungsversuche abzeichnet. Er versucht in den Gesprächen zu *Heimatlose* und zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* eine Lesart zu finden, die für ihn den ganzen Text erklärt. So kommt er bei *Heimatlose* zum Schluss, dass es sich um zwei Meerschweinchen handeln muss:

jetzt wird alles klar [...] ja des Meerschweinchen ist in einem Käfig und dann kommt dann ein anderes dazu das ist dann vielleicht eine Familie hat zwei und das andere ist ausgebüxt das ist zu dem dann gegangen weil das vielleicht in der Toilette steht L4 345-347

Diese Lesart erhält für ihn so großes Gewicht, dass er damit seine Deutungsversuche einstellt. Es bleiben für ihn keine Fragen mehr offen, wie er in der Schlussrunde betont:

mir ist diesmal die ganze Geschichte klarer vorgekommen ich weiß jetzt alles [Lehrerin: hm=hm] hab keine Fragen mehr L4 445-447

Die Gefahr des Abbruchs der Interpretationsversuche scheint bei Uwe eng mit stringenten Deutungen gekoppelt zu sein. In der Schlussrunde zum Gespräch über den Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* macht Uwe eine Äußerung, die in diese Richtung weist. Er geht auf die im Verlauf des Gesprächs eingebrachte Deutungshypothese ein, dass der Kartoffelkäfer alles nur geträumt hat:

wo er s geträumt hat ist alles aufgegangen [Lehrerin: hm=hm] aber dann danach wo ich das gesagt hab fand ich s noch ein bisschen langweilig [Lehrerin: hm=hm] weil mir dann immer ein bisschen zu viele noch reden
L6 328-332

Sobald eine Lesart gefunden ist, die für ihn den ganzen Text erklärt, hat er für sich das Rätsel gelöst und er beendet den Interpretationsprozess. Andere Meinungen oder Ideen scheinen ihn dann nicht mehr zu interessieren, obwohl seine Lesarten von außen betrachtet nicht unbedingt zufriedenstellend sind. Es sind holistische Deutungen, die Widersprüche einfach ignorieren und alles unter eine Lesart subsumieren – aber das scheint Uwe nicht zu stören.

Neben den vielen Lesarten auf wörtlicher Ebene gibt es einige Schülerinnen und Schüler, die eine übertragene Deutung von Textstellen versuchen. Dabei gehen sie nicht von vornherein davon aus, dass der Text allegorisch zu lesen ist. Vielmehr bildet immer der Text den Ausgangspunkt und erst allmählich und vereinzelt realisieren die Schüler, dass über die Abbildungsidee hinaus der Text oder Teile davon möglicherweise symbolisch, metaphorisch oder allegorisch aufgeladen sein könnten. So kommt zum Beispiel Karsten im Gespräch über den Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* auf die Idee, dass die Fidschiinseln etwas mit den Traumwohnungen zu tun haben könnten, die kurz vorher Thema im Unterricht waren:

Ding des sind die Fidschiinseln sind auch die wo wir da gemalt haben da unten die Insel B7 143-145

Im Gegensatz zu den meisten anderen Schülerinnen und Schülern geht er davon aus, dass die Fidschiinseln nicht oder nicht nur auf eine reale Inselgruppe verweisen. Vielmehr bringt er sie in Zusammenhang mit Träumen und Sehnsüchten, er interpretiert sie als manifest gewordenen Traum, wie die Inseln oder Häuser auf den Zeichnungen der Klasse. Thomas aus der Klasse Fleck geht sogar noch einen Schritt weiter. Zu Beginn des Gesprächs über *Mein Monster* von Gerald Jatzek äußert er sich in der ersten Runde nach einer längeren Pause: dass man dass der keine Angst vor anderen zu brauchen hat oder so F2 47. Er geht in der ersten Runde nicht näher auf den Text oder eine Textstelle ein, sondern interpretiert das Gedicht. Man hört förmlich die – nicht gestellte – Frage nach der Autorintention: Was will der Autor uns damit sagen? Thomas hat in seiner bisherigen Schulkarriere, die nur kurzzeitig in der Förderschule stattgefunden hat, vermutlich dieses Interpretationsvorgehen kennen gelernt und kann es ohne Schwierigkeiten auch anwenden.

Dass solche Lesarten nur selten vorkommen, hat vermutlich zwei Gründe. Zum einen ist diese Fähigkeit eine kognitive Leistung, die (noch) nicht alle Kinder erbringen können. Neben dieser entwicklungspsychologischen Erklärung gibt es aber – wie oben bereits dargestellt – eine institutionsspezifische (vgl. Köster 2006), die wahrscheinlich mindestens ebenso wirksam ist. Wie für die Grundschule gilt für die Förderschule erst recht, dass die Lehrpersonen von ihren Schülerinnen und Schülern keine Interpretationen erwarten. Es ist davon auszugehen, dass sie deshalb auch keine Texte auswählen, die solche Interpretationen herausfordern, keine Aufgaben stellen, die zu Übertragungen anregen und entsprechende Ansätze in Schüleräußerungen nicht aufgreifen.

4.3.5 Fähigkeit, intertextuelle oder intermediale Bezüge herzustellen

Intertextuelle Verweise finden sich in den Gesprächen nur vereinzelt. Wenn sie auftreten, lassen sie sich meist nach ihren unterschiedlichen Funktionen in drei Gruppen unterteilen: An einigen Stellen verwenden Schülerinnen und Schüler intertextuelle Verweise zur Illustration einer Textstelle, an anderen Stellen dienen die intertextuellen Bezüge der Erstellung eines Wertungsmaßstabes und vereinzelt verweisen die Schüler auf ähnliche Motive in anderen Texten, um die eigene Lesart zu stützen.

Wenn Schülerinnen und Schüler auf intertextuelle Verweise zurückgreifen, um eine Textstelle zu illustrieren, verwenden sie als Imaginationshilfe eine Figur, die ihnen aus dem Fernsehen bekannt ist. Der Text *Mein Monster* von Gerald Jatzek regt die Schüler dazu an, ihre eigenen Vorstellungen des Monsters mit denen aus dem Fernsehen zu erweitern. Auf die Frage, wie sein eigenes Monster aussehen müsste, antwortet Peter: der soll so dumm sein wie der Doofy [...] von Scary Movie⁸⁸ O7 411-416 und auch Edona stellt sich das Monster mit Hilfe eines Filmes vor: der sieht so wie Godzilla⁸⁹ aus F2 229.

Die meisten intertextuellen Bezüge verwenden die Schülerinnen und Schüler, um einen Text zu bewerten. Dazu stellen sie ihn neben andere Texte und vergleichen. So findet Marvin *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle ja nicht so interessant wie andere Geschichten N1 255 oder beim Gespräch zu *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz urteilt Martin: die Geschichte ist auf jeden Fall besser wie die anderen zwei Geschichten oder drei O6 660f. Die Bewertungen der Texte beschränken sich nicht auf Geschmacksurteile. In der Klasse von Frau Ortis versuchen die Schüler, auch die Form eines Textes zu beurteilen, wie Matthias in der ersten Runde zu *Peter sammelt die Zeit*:

was ich noch gut fand die äh dass d d denn dass da auch oft genug geredet worden ist [...] also die also die die manchen Geschichten d d da f da wird nur beschrieben was da so ist und da und da ist ja alles drin also das

⁸⁸ *Scary Movie* (USA 2000).

⁸⁹ Ursprünglich japanische Monsterfigur, bekannt u. a. durch *Godzilla* (USA 1998).

ist be da wird alles beschrieben und so bei den manchen Geschichten wird s nicht beschrieben O1 65-67

Bei diesen Beurteilungen steht der Begriff „Geschichte(n)“ entweder für andere Texte, die die Schüler im Rahmen des Forschungsprojektes kennengelernt haben wie im Beispiel von Martin. Beim Beispiel von Matthias und vermutlich auch beim Beispiel von Marvin steht er dagegen für einen Prototyp eines narrativen Textes. Dies hat für die Schüler eine spezielle Funktion. Um einen Text zu beurteilen, sind sie auf ihr vorhandenes narratives Wissen angewiesen. Da sie nur implizit darüber verfügen, können sie keine Regularitäten explizit benennen und nutzen deshalb eine unspezifische „Geschichte“, an der sie die entsprechende Regelmäßigkeit festmachen, um sie dann mit dem vorliegenden Text zu kontrastieren. So hat Matthias bemerkt, dass der Text *Peter sammelt die Zeit* viele dialogische Anteile aufweist. Die positive Wertung und die Verwendung von oft genug könnte darauf hinweisen, dass er über Textwissen verfügt, wonach sich ein guter Erzähltext durch angemessene Verwendung von Figurenrede auszeichnet. Dieses Wissen bringt er ein, indem er den vorliegenden Text mit einem Prototyp eines beschreibenden Textes vergleicht, vermutlich ohne einen bestimmten Text zu meinen.

In der Klasse von Frau Ortis gibt es im Vergleich mit den anderen Klassen besonders viele intertextuelle oder intermediale Bezüge. Die explizite Benennung anderer kinderliterarischer Titel deutet darauf hin, dass hier eine rege Verwendung literarischer Texte stattfindet und dass die Schülerinnen und Schüler diese Texte als zusammengehörig betrachten. In dieser Klasse kommen zwei Schüler dazu, mit intertextuellen Verweisen Analogien zu bilden. Martin glaubt, dass das Meerschweinchen aus *Heimatlose* irgendwann das Meer findet, so wie *Pizza und Oskar* von Achim Bröger auf ihrer Suche nach Afrika seiner Meinung nach zum Schluss erfolgreich sind (O6 575-577). Matthias erinnert sich beim Gespräch über *Mein Monster* an eine andere Geschichte, die er ähnlich deutet:

wir haben doch mal so ne Geschichte gelesen [...] da war so nen Kind und das hat geschlafen [...] und dann hat s nachts Geräusche gehört und es war ja keiner im Haus [...] und dann hat sie ihren Teddybär in den in die Hand genommen und hat den ganz fest gedrückt dann ist ihr besser gegangen O7 326-333

Matthias deutet das Gedicht, indem er eine Analogie herstellt. Vorgestellte Monster können genauso wie Teddybären eine beruhigende und stärkende Wirkung haben, ohne dass sich an der Handlungs(un)fähigkeit des betroffenen Kindes etwas ändert.

Die insgesamt seltene Verwendung intertextueller oder intermedialer Bezüge dürfte ein Hinweis darauf sein, dass die meisten Schülerinnen und Schüler noch nicht in der Lage sind, literarische Texte als zusammengehörig wahrzunehmen. Es ist auch anzunehmen, dass ihnen gar nicht so viele literarische Texte bekannt sind, dass sie daraus eine Gruppe generieren könnten. Die noch selteneren Be-

züge zu Filmen und Fernsehsendungen dagegen sind vermutlich dem mangelnden Bewusstsein für Strukturgleichheit geschuldet. Die Schüler kommen gar nicht auf die Idee, dass in der Schule behandelte Texte mit ihrem privaten Fernsehkonsum zusammenhängen könnten. Den schulisch ausgewählten Texten fehlt aus der Sicht der Schüler vermutlich oft die Anschlussfähigkeit an die in der Freizeit konsumierten Filme. Wahrscheinlich sind sie noch nicht in der Lage, mögliche Anschlüsse selbst wahrzunehmen und deshalb darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen ihnen Anschlussmöglichkeiten aufzeigen und eröffnen.

4.3.6 Fähigkeit, Texte oder Textteile zu bewerten oder zu beurteilen

Diese Fähigkeit wird von den Schülerinnen und Schülern hauptsächlich in den Runden zu Beginn und am Schluss verlangt. Dabei sind sie in der Lage, eine ästhetische Wertung vorzunehmen und eine Stelle zu nennen, die ihnen besonders gut gefällt. Sie können auch Stellen benennen, die ihnen „merkwürdig vorkommen“, wie sie von den Lehrpersonen in der ersten Runde meist aufgefordert werden. Besonders Frau Ortis und Frau Linder lenken die Aufmerksamkeit ihrer Schüler auf Stellen mit einem großen Irritationspotenzial, wenn sie wie Frau Linder ihre Schüler fragen:

für die Blitzlichtrunde suchen wir uns jetzt mal ne Zeile aus die uns besonders gut gefallen hat oder die uns vielleicht ein bisschen merkwürdig vorkommt L4 35

Ob die Schüler bei ihren Antworten einfach die Aufgabe erfüllen und irgendeine Textstelle wählen, oder ob tatsächlich interne Bewertungsprozesse ablaufen, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Die ausgewählten Stellen legen die Hypothese nahe, dass es sich in den meisten Fällen nicht um zufällig benannte Textteile handelt, denn es sind die gleichen Stellen, die auch einen erfahrenen Leser irritieren. Eine Begründung, die auf ein inneres Raster zur Beurteilung schließen lassen könnte, fügen die Schülerinnen und Schüler ihren Bewertungen in den meisten Fällen nicht an. Wenn sie es tun, dann argumentieren die Schüler mit ihrem Weltwissen und mit textinternen Verweisen. In der Klasse Ortis verwendet hauptsächlich Matthias auch literarisches Wissen, um zu einer Beurteilung des Textes zu kommen (vgl. auch 1.1). Einen besonderen Weg verfolgen die Schülerinnen und Schüler der Klasse Nadler. Sie nehmen immer wieder Bezug auf die in den früheren Literarischen Unterrichtsgesprächen verwendeten Texte. Sie stellen für sich eine Reihenfolge der besprochenen Texte auf und verwenden diesen Maßstab für ihre Bewertungen, wie zum Beispiel Sanije:

mir hat die Geschichte gefallen [...] des war wirklich spannend und ja die die Geschichte war besser als die anderen N6 82-85

Zumindest über eine basale Bewertungskompetenz zum Ausdruck ihres persönlichen Geschmacksurteils dürften somit die meisten Schülerinnen und Schüler zu verfügen. Die konkrete Realisierung von Bewertungen in den Gesprächen

scheint allerdings weniger von der individuellen Kompetenz des Einzelnen abzuhängen, als vielmehr von der Art und Weise, wie die Lehrperson das Literarische Unterrichtsgespräch durchführt. Sowohl was die Anzahl als auch die Art und die Ausrichtung der Bewertungen betrifft, ergibt sich für jede Klasse ein spezifisches Nutzungsmuster.

Frau Blanck und Herr Fleck fragen in der ersten Runde nach Imaginationen. Sie fordern ihre Schülerinnen und Schüler auf zu erzählen, was sie sich beim Zuhören vorgestellt haben oder was sie dabei gedacht haben. So kommen in diesen Klassen sehr wenig Beurteilungen zu Stande. In den Klassen Linder, Nadler und Ortis dagegen werden der Text oder Teile davon immer wieder mit Attributen versehen. Es sind insgesamt etwa zwanzig Adjektive, die dem Text zugeschrieben werden, allerdings sind es hauptsächlich sieben Begriffe, die den Schülerinnen und Schülern in den Gesprächen zur Beurteilung des Textes zur Verfügung stehen und die sie mit unterschiedlichen Abtönungspartikeln (und teilweise auch ins Gegenteil gewendet) verwenden:

komisch / merkwürdig / langweilig / schön / interessant / spannend / cool

Für eine differenziertere Bewertung stehen ihnen vermutlich die sprachlichen Mittel noch nicht zur Verfügung. Wie oft Schüler die einzelnen Wertungen verwenden, ist stark von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse abhängig.

In der Klasse von Frau Linder bewerten die Schülerinnen und Schüler vielfach einzelne Textstellen als komisch oder merkwürdig. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die Lehrerin in den ersten Runden nach „merkwürdigen“ oder „komischen“ Stellen fragt. Bei ihren Antworten beziehen sich die Schülerinnen und Schüler vorwiegend auf den Inhalt der Texte, den sie als irritierend und deutungsbedürftig wahrnehmen. In dieser Klasse sehen es die Schüler als Zweck eines Literarischen Unterrichtsgesprächs an, solche Stellen zu identifizieren und im Anschluss Hypothesen für mögliche Deutungen zu finden. Sie nehmen die Irritationen und deren Bearbeitung als entscheidenden Teil des Gesprächs wahr, wie zum Beispiel Stefan andeutet:

Lehrerin: also wie s läuft wisst ihr ja inzwischen ich hab wieder was zum Vorlesen für euch dabei dann machen wir ein Blitzlicht der Reihe nach

Stefan: Blitzlichtrunde

Lehrerin: richtig genau dann machen wir eine erste Runde da drüber werden wir ein bisschen genauer darüber reden

Stefan: dann isch s wieder unklar L4 0-3

Diese Haltung wirkt in dieser Klasse sehr produktiv, sie führt dazu, dass die Schüler engagiert über die Deutung einzelner Textstellen sprechen und nach Lesarten suchen, mit denen sie ihre Irritation auflösen können.

In der Klasse von Frau Ortis dagegen ist die Bewertung „langweilig“ die dominierende Zuschreibung, die Schüler vornehmen. In der ersten Runde fragt Frau Ortis zwar auch nach „merkwürdigen“ Stellen, aber die Schüler nehmen dies bei

der Realisierung der Bewertungen nicht auf. Sie nennen nur eine Stelle und im Anschluss daran ist es Frau Ortis, die die Äußerungen als Bewertungen in einem bestimmten Sinn interpretiert:

Sascha: (--) der ist mit dem Krankenwagen da gefahren

Lehrerin: das hat dir gefallen dass da so viel Action war oder O4 44f.

Obwohl sie vorher nur gefragt hat, was an dieser Geschichte auffällig oder sogar merkwürdig O4 11 ist oder was geht dir denn durch den Kopf wenn du die Geschichte jetzt gehört hast O4 35, interpretiert sie nun Saschas neutrale, sachliche Rekonstruktion einer Textstelle als Ausdruck ästhetischen Gefallens. Die Rückversicherung mit oder zum Schluss ist zwar eine Aufforderung an den Schüler, seine eigene Sichtweise einzubringen, unter den Rahmenbedingungen der Institution Schule ist aber kaum damit zu rechnen, dass der Schüler gegen die Deutung interveniert, selbst dann nicht, wenn es eine Fehldeutung ist (vgl. Spinner 1992, S. 310). Solche Interpretationen neutraler Äußerungen nimmt Frau Ortis an vielen Stellen vor. Die Bewertung „langweilig“ dagegen nehmen die Schüler selbstständig und immer wieder vor, um einen Text global einzustufen. In der Schlussrunde wirkt es nicht immer glaubhaft, wenn die Schüler davon sprechen, dass der Text langweilig war. Diese Beurteilung steht in einem gewissen Widerspruch zu ihrem Engagement während des Gesprächs. Es liegt die Vermutung nahe, dass mit „langweilig“ nicht unbedingt nur „uninteressant“, „nicht anregend“ oder „nicht unterhaltsam“ verbunden ist. Wahrscheinlich fehlen den Schülern die sprachlichen Möglichkeiten, sich ihrer Eindrücke und Empfindungen präziser zu versichern und sie genauer zu benennen. Vermutlich drückt „langweilig“ in diesem Zusammenhang viel mehr aus und meint ein – eher unangenehmes – Gefühl der Irritation, des Nicht-Beherrschens der Situation und des Nicht-Verstehens. Das kann sich einerseits auf die literarischen Texte beziehen und deren Abweichung von gewohnten Narrationsmustern aus dem Fernsehen, die stärker geschehensorientiert und temporeicher sind. Es bezieht sich andererseits vermutlich aber auch auf die Kommunikationssituation des Literarischen Unterrichtsgesprächs, die sich deutlich vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen unterscheidet.

Die Zuschreibung „langweilig“ tritt auch in der Klasse Nadler im oben beschriebenen Sinne auf. Daneben gibt es hier aber auch vermehrt andere Zuschreibungen, unter anderem auch die Äußerungen, dass die Geschichte „schön“ oder „interessant“ sei. Diese Bewertungen gehen nicht auf den Inhalt des Textes ein, sondern bleiben global. Dies ist typisch für die Bewertungen in dieser Klasse. Es gibt hier viele Bewertungen, diese beziehen sich aber zum größten Teil auf den Text als Ganzes und nehmen einzelne Textstellen kaum in den Blick. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass Frau Nadler nicht gezielt nach einzelnen Textstellen fragt, sondern stärker die Eindrücke der Schüler abrufen möchte: darf jeder mal von euch (-) etwas zu der Geschichte sagen (-) was was euch so einfällt N2 6. Auch die weiteren Impulse zentrieren sich nicht

um die Bedeutung einzelner Textstellen, sie sind stärker fragend-entwickelnd ausgerichtet.

In allen Gesprächen gibt es nur wenige Äußerungen, die den Text oder Teile davon jenseits von „langweilig“ ausdrücklich negativ bewerten. Wenn eine negative Wertung zu Stande kommt, hat sie oft einen inhaltlichen Fokus. Besonders im Gespräch über *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle verurteilen die Schüler das Verhalten der Figuren, die Peter zurückweisen. So wie Gudrun übernehmen damit einige Schüler die Sympathie lenkung des Textes:

ich fand das aber doof für die Frau die den Peter einfach stehen gelassen hat und wegge guckt hat nicht in die Kiste ob da wirklich was liegt [Lehrerin: welche Frau meinst du jetzt] da die die Kinder weggerissen hat das fand ich doof L1 84-88

Ähnlich verurteilt wird von einigen Kindern das Lachen der Mutter am Schluss des Textes *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger. Vermutlich geht Ken davon aus, dass das Kind im Text stirbt, wenn er die Reaktion der Mutter mit is ja doof () B4 25 beurteilt. Viel deutlicher in seiner Bewertung ist an dieser Stelle Haydar, der in der Schlussrunde von Herrn Fleck aufgefordert wird, zum Text Stellung zu beziehen:

Haydar: es gefällt mir nicht
 Lehrer: und warum kannst du s erklären
 Haydar: weil s Blödsinn ist
 [...]

 Lehrer: was ist Blödsinn
 Haydar: die Mutter lacht als der Junge verreckt ist toll keine Mutter lacht über so was ((unverständlich)) F1 471-478

Zur Verurteilung des Handelns aus beispielsweise moralischen Gründen mischt sich hier eine zweite Komponente, die zu negativen Bewertungen führen kann: das Nicht-Verstehen. Es widerspricht Haydars Wissen über das Verhalten von Menschen, insbesondere von Müttern, dass die Mutter hier über den Tod ihres Sohnes lacht. Er kann sich das Verhalten nicht erklären, bezeichnet den Text deshalb als Blödsinn und kommt zu einem negativen Geschmacksurteil: Die Geschichte gefällt ihm nicht. Genauso ergeht es Irene, die im Gespräch über den Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow des mit der Insel [...] nicht so toll O5 450 findet und auf die Nachfrage der Lehrerin erklärt: d dass er wieder nach Hause will das versteh ich gar nicht O5 452. Neben einigen negativen Geschmacksurteilen über Texte, die nicht weiter spezifiziert werden, gibt es auch einige ablehnende Urteile über die Texte, die sich auf formale Aspekte beziehen. Dies ist besonders in der Klasse Ortis der Fall, wenn die Schüler das offene Ende von *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz monieren (vgl. 4.1.4.3). Es sind die einzigen wertenden Äußerungen zur Form, abgesehen von drei Äußerungen zum Reim, die an anderer Stelle besprochen werden (vgl. 4.3.9). Positive Wertung bezüglich der Form kommen sonst nicht vor. Das hängt

vermutlich damit zusammen, dass die Form eines Textes von den Schülerinnen und Schülern nur dann wahrgenommen wird, wenn sie ihren Erwartungen an den Text widerspricht. Dann bemerken die Schüler die Differenz und werten diese meist negativ.

4.3.7 Fremdverstehen

Den meisten Schülerinnen und Schülern gelingt es in den Gesprächen, die im Text angelegten Emotionen der literarischen Figuren zu erfassen. Sie nehmen textadäquate Zuschreibungen von Gefühlen vor, obwohl die Emotionen kaum explizit dargestellt sind und aus dem Handlungsverlauf oder den Äußerungen des Protagonisten erschlossen werden müssen. Als Hilfe dient den Schülerinnen und Schülern auch hier das Vorwissen. Im Gespräch zu Jürg Schubigers *Mutter, Vater, ich und sie* der Klasse Blanck greifen die Schüler auf Wissen um kulturell kodierte Gefühle in bestimmten Situationen zurück:

- Lehrerin: warum ist des schön über den eigenen Tod zu weinen (-)
Dennis
Dennis: weil sie sich ähm (-) um sich immer gekümmert hat ähm die waren dann traurig weil er tot ist
[...]
Azem: des ke des können die beide nicht ertragen wenn jemand [...]
dann muss man heulen B4 253-263

Dennis und Azem setzen hier ihr Wissen (oder möglicherweise die Erfahrung) ein, dass der Tod eines Menschen bei seinen Angehörigen Trauer auslöst. Damit beantworten sie zwar nicht die Frage der Lehrperson, aber sie können für sich die Frage klären, warum in dem Text vom Weinen die Rede ist. Auf ähnliches Wissen greifen die Schüler zurück, wenn sie Emotionszuschreibungen vornehmen und dabei auf ihr Wissen über bestimmte Skripts zurückgreifen, die sie aus ihrem Alltag kennen. So gelingt es Martin, den Stimmungsumschwung des Kartoffelkäfers einzuordnen:

- der hat Angst (-) gehabt auf einmal der wollte da hin und dann irgendwann hat er mal Angst gehabt dass irgendwas passieren könnte oder so was
O5 154

Vermutlich verfügt er wie die meisten Menschen seit frühesten Kindheitstagen über ein Skript, das in etwa besagt, dass mit dem Entdecken von Neuem ein Verlust der Sicherheit des Bekannten und Vertrauten einhergehen kann. Dieses Skript hilft ihm an dieser Stelle, die Ambivalenz in den Gefühlen des Kartoffelkäfers wahrzunehmen. Andere Schüler wiederum nutzen wie Dennis direkt ihr eigenes Erleben, um die Emotionen der literarischen Figuren besser zu verstehen und im Gespräch plausibler darzustellen:

ja weil er immer muss der schwere Sachen immer machen muss dawegen hat er is er wütend (-) wie ich ich muss IMMER mein Zimmer aufräumen [...] dann bin ich halt wütend B4 132-136

Das vorliegende Material und die Art der Auswertung erlauben es nicht, verlässliche Angaben darüber zu machen, wie weit oder wann Kinder ihren Fokus von der Außenwelt der Handlung auf die Innenwelt der literarischen Figuren richten und ob eine solche Stufung überhaupt in dieser Art sinnvoll ist (vgl. z. B. Spinner 1995). Es lässt sich mit Sicherheit sagen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Innenperspektive der Figuren wahrzunehmen. Dies ist zu erwarten, da sie die von Spinner genannte Altersgrenze (10 Jahre) deutlich überschritten haben. Dazu kommt, dass vermutlich die Textauswahl der vorliegenden Untersuchung eine stärkere Berücksichtigung der Innenperspektive begünstigt. Die meisten Texte beinhalten Stellen, an denen die literarischen Figuren für den Leser zunächst nicht erklärbar handeln oder sprechen. Somit fordern sie den Leser heraus, nach den Motiven dieser Handlungen im weitesten Sinne zu suchen, was den Blick eher auf die Innenperspektive lenkt. Verstärkt wird diese Zuwendung zu Motiven durch die entsprechenden Impulse der Lehrpersonen. Zudem sind die Texte eher handlungsarm, es gibt keine „Action“, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen könnte.

Bei der Analyse der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme müssen zunächst einige Einschränkungen gemacht werden. Orientiert man sich an den Untersuchungen Andringas (1987) und versucht man, die Entwicklungsstufen nach Selman in den vorliegenden Kontext zu übertragen, ergeben sich einige Schwierigkeiten. Zunächst sind die ausgewählten Texte nicht gut geeignet, um die Koordination der mehrfachen Perspektivierung genau zu erfassen. In den meisten Texten findet eine eindeutige Perspektivierung statt, die die Wahrnehmung mehrerer Perspektiven nicht unbedingt nahe legt, den Schülern dafür aber den Zugang zum Text und den literarischen Figuren erleichtert. Zudem erlaubt die Erhebungsform „Gespräch“ keine systematische Überprüfung dieser Fähigkeit, dazu sind andere methodische Formen notwendig, wie der von Andringa eingesetzte Fragebogen. Anhand der erhobenen Gesprächsdaten lassen sich die Stufen 1 und 2 der Entwicklung der Perspektivenübernahme nicht getrennt nachweisen, da sie sich nicht auf die einzelnen Schüler beziehen lassen. In allen Gesprächen findet eine mehrfache Perspektivenübernahme statt, aber nicht unbedingt durch einen Schüler, sondern durch die ganze Klasse. Mehrfache Perspektivenübernahme kann daher nur in Bezug auf die Klasse dargestellt werden und in einzelnen Fällen bei Beiträgen, in denen in einer Äußerung mehrere Perspektiven – koordiniert oder nicht – berücksichtigt werden. Die gewonnenen Aussagen zum Fremdverstehen sind damit nur *ein Teil* des umfassenden Konstruktes literarische Rezeptionskompetenz und bedürften ggf. in einem zweiten Schritt – wie die anderen Teilkompetenzen auch – einer genaueren, systematischen Untersuchung.

Betrachtet man alle Stellen, an denen die Schülerinnen und Schüler die Perspektive einer literarischen Figur übernehmen, fällt auf, dass es sich bei den

entsprechenden Äußerungen fast immer um Lesarten handelt. Literarische Figuren stellen offenbar tatsächlich „Türöffner“ zu fiktionalen Welten“ (Hurrelmann 2003b, S. 6) dar, die den Schülern helfen, Zugang zum Text zu finden. Die Perspektivenübernahme bezieht sich dabei meist auf die am deutlichsten herausgearbeitete Figur. Dabei ist es unerheblich, aus welcher Erzählperspektive über die einzelne Figur berichtet wird. Die These, dass die personale Erzählperspektive bei der Perspektivenübernahme in Bezug auf literarische Figuren hilft, indem diese Perspektive leichter vollzogen werden kann, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht belegen. Es macht eher den Anschein, dass die Perspektivenübernahme nicht vom Erzählerstandpunkt abhängt. Vielmehr scheint die Wahl der bevorzugt übernommenen Perspektive von der Ausführlichkeit der Figurendarstellung abzuhängen und die Häufigkeit der Perspektivenübernahme vom Alteritätspotenzial, das die Handlungsweise dieser Figur bereithält.

So wird von den Schülern beispielsweise das lyrische Ich in Ringelnatz' *Heimatlose* kaum thematisiert, viel dominanter ist hier die Frage, welche Absichten das Meerschweinchen verfolgt und aus welchen Motiven heraus es handelt. Die Frage nach der Absicht und den Motiven des Meerschweinchens ist eine der produktivsten Stellen für Perspektivenübernahme, sie nimmt in allen Gesprächen zu diesem Text viel Raum ein. Auch der Kartoffelkäfer im Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow hat eine ähnliche Wirkung. Sein Verhalten regt die Schüler zur Perspektivenübernahme an, indem sie versuchen, die Motive seines Handelns zu ergründen. Möglicherweise ist es kein Zufall, dass die beiden tierischen Protagonisten in dieser Weise die Perspektivenübernahme anregen. Die Perspektive eines Tieres ist so fremd, dass die Motive seines Verhaltens nicht einfach als bekannt vorausgesetzt werden können, wie das möglicherweise bei menschlichen Protagonisten der Fall ist. Der Junge in Helga Höfles *Peter sammelt die Zeit* regt beispielsweise in den meisten Gesprächen kaum zur Perspektivenübernahme an. Vermutlich setzen die Schüler seine Motive – die dazu im Text noch beschrieben werden – als bekannt voraus, sodass es sich nicht lohnt, weiter darüber nachzudenken oder zu sprechen. Die Perspektive der Tiere ist zudem gleichzeitig auch so offen, dass allen Schülern klar ist, dass hier nicht mit den Kategorien richtig/falsch gearbeitet werden kann, da Menschen keinen Einblick in tierisches Denken nehmen können. Das führt möglicherweise zu einem freieren – möglicherweise damit auch spekulativeren – Umgang mit Vorschlägen zu Absichten und Motiven des dargestellten Handelns.

In Bezug auf die Stufen der Perspektivenübernahme (vgl. Andringa 1987) lässt sich festhalten, dass die Stufe 0, das Unterstellen der eigenen Denkvorgänge, in den Gesprächen nicht vorkommt. Die Schüler können alle zwischen sich und den literarischen Figuren unterscheiden. Allerdings setzen sie ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle als Hilfe ein, um sich dem Denken der dargestellten Figuren anzunähern (vgl. auch 4.3.8). Die Stufen 1 und 2 lassen sich, wie oben ausgeführt, in den Gesprächen nicht für den einzelnen Teilnehmer nachweisen.

In den Gesprächen fokussiert die Perspektivenübernahme auf die am deutlichsten gezeichnete Figur, daneben werden in den meisten Gesprächen andere Perspektiven angesprochen. In zwei Gesprächen wird auch die Perspektive des Autors eingenommen. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Gedanken darüber, warum der Autor ausgerechnet von einem Kartoffelkäfer erzählt oder über ein Meerschweinchen schreibt:

der hat n Feld Kartoffeln gesehen und dann hat er noch ähm Mistkäfer und so hat er ist es in ihm eingefallen dass ähm Käfer und Kartoffel Kartoffelkäfer halt B7 89 (Dennis)

Frau Linder vielleicht schreibt der Dichter auch deswegen so dass die Überschrift heimatlos weil ihm sein Meerschweinchen ausgebückt ist vielleicht L4 248 (Nadine)

Wie in den meisten Fällen der Perspektivenübernahme versuchen die Schüler auch in diesen beiden Beispielen, die Motive der betrachteten Instanzen des Textes zu ergründen. Neben den Motiven spielt auch die Absicht der einzelnen Figuren eine Rolle, wie im folgenden Beispiel bei Dominik, der im Text *Mein Monster* von Gerald Jatzek die Absicht des Raufboldes zu klären versucht:

wenn der Raufbold vielleicht will der ihn schlagen oder sowas n Raufbold schlägt ja manchmal auch N4 366

In einigen Fällen spielt auch das angenommene Denken der literarischen Figuren eine Rolle. So macht sich Darius Gedanken darüber, was der Kartoffelkäfer denkt:

mh also also ich glaub dass dass der dass der Kartoffelkäfer gemeint hat dass es dass dass dass des Haus ne riesige Kartoffel gewesen wär B7 29

Interessant an dieser Äußerung ist die Verbindung und gleichzeitig strikte Trennung zwischen dem eigenen Denken und dem des Kartoffelkäfers. Darius markiert mit seinem Einstieg ich glaub, dass er zwar über das Denken des Kartoffelkäfers spricht, dies aber eng verbunden ist mit seinem eigenen Denken, nur mit Hilfe seines eigenen Denkens kann er dem Kartoffelkäfer bestimmte Annahmen zuschreiben, diese existieren nur innerhalb seiner eigenen Vorstellung. Gleichzeitig unterscheidet er seinen eigenen Standpunkt von dem des Kartoffelkäfers. Er spricht nicht über sich und seine Vorstellung der Häuser, sondern darüber, was sich der Kartoffelkäfer vorstellt und markiert dies auch sprachlich mit der Verwendung des Konjunktivs. Damit unterscheidet sich diese Äußerung grundlegend etwa von der Äußerung Serpils, die diese Unterscheidung nicht trifft und über ihre eigenen Vorstellungen spricht:

äh das war mir kam vo komisch vor dass die Häuser aus Kartoffelsch(ale/eibe) waren L6 36f.

Einige Schüler sind bei der Perspektivenübernahme in der Lage, aus der Sicht der literarischen Figur zu sprechen. Sie flechten in ihre Erzählungen direkte Rede ein. Besonders die Äußerung: ich hab ein Monster (z. B. Fahri F2 282) ver-

wenden einige Schüler bei ihren Erzählungen. Die Verwendung der direkten Rede hat vermutlich die Funktion, die Präsentation der eigenen Lesart lebendiger zu gestalten. Das könnte auch Ismars Motiv sein, in der Ich-Form aus der Perspektive literarischer Figuren zu sprechen. Er nutzt diese Form immer wieder und seine Ausführungen erinnern an szenische Interpretationen:

ich weiß wer ihn geärgert hat der Vater wegen diese (Zäpfchen) in dieser Geschichte ein Becher ohne Kaffee ist kau gar nix ein Kühlschranks ohne Bier ist gar nix und dann sagt die Mutter wäwäwäwäwä:wä [...] dann sagt das Mädchen ich hab auf gar nix Lust ich will kein Brot und Butter ich will nicht das ich will nur sterben jahu kambaramba F1 226-228

In den Gesprächen gibt es darüber hinaus Hinweise, dass einzelne Schüler auch in der Lage sind, mehrere Perspektiven gleichzeitig zu berücksichtigen, wie dies auf Stufe drei modelliert ist (vgl. Andringa 1987). Die Stellen, an denen eine mehrfache und mehr oder weniger koordinierte Perspektivenübernahme vorkommt, lassen sich über die Gespräche hinweg an bestimmten textuellen Gegebenheiten festmachen. Es ist zum einen das Verhältnis zwischen zwei Figuren eines Textes, das zur Koordination mehrerer Perspektiven herausfordert. Zum anderen sind es Stellen, die sich mit der Relativität von Größe, Länge und Distanz befassen.

In den gewählten Texten sind es drei Stellen, an denen das Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Figuren die koordinierte Perspektivenübernahme anregen: die Beziehung zwischen dem Vater und dem Ich-Erzähler in Schubigers *Mutter, Vater, ich und sie*; die Wirkung des Monsters in *Mein Monster* von Gerald Jatzek auf die anderen Beteiligten, sowie das Verhältnis zwischen dem freundlichen Herrn und dem Kartoffelkäfer in Rathenows Text.

Das Verhältnis zwischen Vater und Ich-Erzähler spielt im Gespräch der Klasse Blanck eine Rolle, wenn Frau Blanck ihre Schüler fragt, wie aus *keine Lust* eine *Wut* wird. Zur Beantwortung dieser Frage fokussieren die Schüler nicht alleine auf den Gemütszustand des Ich-Erzählers, vielmehr setzen sie den Wandel seiner Gefühle in Beziehung zum Vater-Kind-Verhältnis, das sich zu Beginn des Textes manifestiert. Dabei greifen die Schüler auf ihre Kenntnisse der Eltern-Kind-Interaktion mit dem ihm innewohnenden Machtgefälle zurück. Am deutlichsten werden die verschiedenen Perspektiven bei Karsten:

weil er [der Vater] nie fragt ob s au mal n anderes Kind machen kann (--)
weil er fragt ob er [der Ich-Erzähler] ob er s mal holen dann sagt er [der Ich-Erzähler] keine Lust dann dann sagt er [der Vater] da dann sagt er halt net äh dann geh du [anderes Kind] doch mal B4 153-155

Karsten entwirft aus Sicht des Kindes alternative Handlungsstrategien für den Vater, mit denen er den Konflikt entschärfen könnte. Dass der Vater diese Handlungsalternative nicht berücksichtigt, führt Karsten als Motiv für das Umkippen der Lustlosigkeit in Wut beim Ich-Erzähler an. Damit berücksichtigt er

die „wechselseitige Beeinflussung von Standpunkten und Verhaltensweisen“ (Andringa 1987, S. 95), die Andringa als wesentliches Merkmal der dritten Stufe der Entwicklung der Perspektivenübernahme ansieht.

In ähnlicher Weise gelingt es Thomas im Gespräch über Jatzeks *Mein Monster*, die Wirkung des Monsters in der Interaktion des Ich-Erzählers mit seiner Umwelt darzustellen:

es könnt ja auch sein dass es für ihn das Monster gibt und wenn er dann wenn die andern ihn ärgern dass er dann sagt ich hab ein Monster dass sie ihn dass sie ihn dann respektieren weil er dann keine Angst mehr vor ihnen hat wenn sie ihm Schlä zum Beispiel Schläge androhen (--) dann sagt er einfach ich hab ein Monster F2 349

Auch Thomas übernimmt nicht einfach die Perspektive des Ich, sondern versucht, das Verhalten des Ich in der Interaktion mit den anderen Beteiligten zu verstehen. Er bezieht die Wirkung des Monsters und die gegenseitigen Reaktionen darauf in seine Überlegungen mit ein: Das Ich hat durch die Vorstellung des Monsters keine Angst mehr vor den Übergriffen und wird dann respektiert, *weil* es keine Angst mehr hat. Auch bei den Gesprächen zu Rathenows Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* finden sich Stellen, an denen die Schüler versuchen, mehrere Perspektiven zu integrieren. Das betrifft besonders das Verhältnis zwischen dem *freundlichen Herrn* und dem Kartoffelkäfer.

Bei den Gesprächen zu diesem Text kommt in einigen Äußerungen mit der Relativität der Größe der zweite Anlass zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven zum Tragen. Mehrere Kinder setzen die laut Text zu den Fidschiinseln zurückgelegte Distanz von *fünf Straßen* zur Körpergröße des Kartoffelkäfers in Beziehung wie Karsten: weil für den Käfer ist des auch so kilometerweit weg B7 171. Damit versucht Karsten eine Erklärungen zu finden, warum der Kartoffelkäfer glaubt auf den Fidschiinseln zu sein. Damit kombiniert Karsten die Perspektive des Käfers mit den Größenverhältnissen, die er ausgehend von der Realität der fiktionalen Welt unterstellt. Er geht davon aus, dass die Strecke, die der Mann zurücklegt, vom Käfer proportional zu seiner Größe wahrgenommen wird. Auch Kai macht sich Gedanken über die Relativität von Größe, wenn er im Gespräch zu *Mein Monster* äußert:

der Raufbold denkt er wär der Größte in der Stadt aber dann kommt n Monster dann is er klein dagegen N4 363

Kai vergleicht hier die Perspektive des Raufboldes zunächst mit der anderer Menschen, die ihn zur Einschätzung kommen lässt, der Größte zu sein. Im zweiten Teil setzt Kai den Raufbold mit dem Monster in Beziehung, was zu einer Veränderung der Größeneinschätzung führt. Ob Kai hier die Größe in Sinne der Körpergröße oder der Selbsteinschätzung meint, kann nicht bestimmt werden und ist unabhängig von der Fähigkeit zur Perspektivenkoordination.

Betrachtet man die Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, Leistungen auf der Stufe 3 zu erbringen, sind dies Schülerinnen und Schüler, die im Kapitel

4.2.3 als leistungsstark vorgestellt werden oder solche, die die Bedingungen dafür knapp verpasst haben. Das deutet darauf hin, dass der kognitive Entwicklungsstand bei der Entwicklung der Perspektivenübernahme maßgeblich ist, auch wenn die tatsächliche Übernahme anderer Perspektiven vom Text abhängt.

4.3.8 Fähigkeit, eine individuelle Verbindung zum Text aufzunehmen

Es gelingt den Schülerinnen und Schülern in vielen Äußerungen, eine individuelle Verbindung zum Text zu schaffen. Als Reaktionen auf den Text oder angeregt durch Fragen der Lehrpersonen und durch Äußerungen von Mitschülern fallen ihnen assoziativ eigene Erfahrungen oder Erlebnisse ein, die sie dann berichten. Die Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs sieht vor, dass die Subjektivität der Schüler eine wichtige Rolle spielt, sie ist die eine Seite der Pendelbewegung zwischen Text und Subjekt, die vom Leitenden immer wieder gestützt werden soll, wenn die andere Seite zu viel Raum einnimmt. Diese Aufgabe nehmen die Lehrpersonen in allen Gesprächen wahr. Sie versuchen durch entsprechende Fragen oder Impulse einen subjektiven Bezug zu den Schülerinnen und Schülern zu schaffen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, ihre Erlebnisse, ihr Denken und ihre Erfahrungen einzubringen. Allerdings schießen die Lehrpersonen dabei manchmal über das Ziel hinaus, indem sie diese Fragen so formulieren, dass ein Bezug zum Text – wenn überhaupt – nur noch assoziativ hergestellt werden kann. Diese Fragen werden von den Schülerinnen und Schülern unabhängig vom Text beantwortet und können damit nicht zum Verstehen beitragen. Ein Beispiel dafür ist Frau Blancks Frage im Gespräch zu *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz:

Lehrerin: was bedeutet denn (-) HEimat für euch persönlich [...] für mich ist Heimat (--) eigentlich Deutschland muss ich sagen [...] (--) ich hätte Angst woanders zu sein [...] wenn ich die Sprache nicht kann nicht von den Ländern für mich ist des so wie ist des für euch

[...]

Nicole: äh ich hab ich kann (das nicht) aber am besten is Deutschland weil da versteht man auch die Sprache den andern Leuten und kann sich unterhalten

Lehrerin: Darius

Darius: für mich ist auch Deutschland die Heimat [...] äh weil Ding weil in andern Land da wüsst ich net was man da alles darf und was man net darf und so weiter und die Sprache

[...]

Arben: Deutschland [...] weil in Kosovo ähm die die ham meine Opa umgebracht B2 188-234

Während der erste Teil der Frage durchaus auch für das Textverstehen genutzt werden könnte – was bedeutet Heimat, was macht eine Heimat aus und damit

auch: was fehlt bei jemandem, der heimatlos ist –, führt ihre eigene Antwort, die den zweiten Teil des Impulses bildet, in eine ganz andere Richtung. Die Frage nach der Heimat wird im Anschluss daran auch von den Schülern nur unter dem Gesichtspunkt der Nationalität betrachtet und kann damit nicht für das Verstehen des Textes produktiv genutzt werden.

Der weitaus größte Teil der Äußerungen, in denen die Schüler eine individuelle Verbindung zur eigenen Lebens- und Erfahrungswelt herstellen, sind solche, bei denen die Schüler assoziativ an den Text anknüpfen und ausgehend von einzelnen Begriffen oder Textstellen über ihre eigenen Erlebnisse oder Erfahrungen berichten. Vermutlich tragen solche Äußerungen nicht nur zum Textverstehen bei. Viel eher ist anzunehmen, dass dabei zum Ausdruck kommt, wie die Texte subjektiv bedeutsam werden, wenn die Kinder sich selbst, ihre eigenen Wahrnehmungen oder Elemente ihrer Lebenswelt darin wiederfinden. So wie Sanije, die im Gespräch zu Jürg Schubigers *Mutter, Vater, ich und sie* von ihrem eigenen Umgang mit elterlichen Anforderungen erzählt:

wenn meine Eltern einkaufen gehen und mei Mam meine Mama sagt geh hol dann hol paar Sachen da hab ich keine Lust N3 374

Obwohl sie nicht direkt auf den Text Bezug nimmt, ist der Text präsent, wenn sie quasi analog zur Ausgangssituation im Text ihre eigene Situation darstellt. Auch Irene erzählt von sich. Ausgehend von den Versen *Ich bin fast / Gestorben vor Schreck*: aus *Heimatlose* berichtet sie von ihren eigenen Erlebnissen mit dem Erschrecken:

wenn irgendwo versteckst zum Beispiel hinter der Tür oder so [Lehrerin: hm=hm] das seht da seht man ja keiner oder in der Küche [Lehrerin: hm=hm] und dann erschreck ich manchmal meine Mama und die kriegt dann nen Schreck O6 381-385

Neben diesen vielen eher assoziativ und lose mit dem Text verknüpften Beiträgen gibt es auch solche, die sich explizit auf den Text beziehen. Entgegen der Annahme, dass sich in den Gesprächen Prozesse der Substitution oder Projektion (vgl. Schön 1995) manifestieren würden, gibt es in den Transkripten keine Stellen, die eine solche intensive emotionale Beteiligung nahe legen würden. Vermutlich verhindern die Institution Schule und der Rahmen eines Gesprächs diese Involviertheit, bei der die Grenzen zwischen Text und Wirklichkeit zu verschwimmen beginnen. Das bedeutet aber nicht, dass die Schüler den Texten keine Bedeutsamkeit zubilligen oder sie nur distanziert oder kognitiv rezipieren würden. Bei diesen Äußerungen, in denen sie explizit auf den Text verweisen, setzen sie in vielfältigen Formen ihre individuelle Lebenswirklichkeit in Beziehung zum Text. Wenn Übernahmeprozesse stattfinden, entsteht dabei allerdings stärker der Eindruck des Probehandelns oder des Ausprobierens, als dass man von Identifikation im Sinne von Hurrelmann (2003b) oder Schön (1995) sprechen könnte. Die explizit auf den Text bezogenen Beiträge lassen sich in verschiedene Gruppen einteilen. So gibt es zunächst die Äußerungen, in denen das

Probehandeln am stärksten zu Tage tritt. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen probenhalber eine Rolle aus dem Text und beurteilen dadurch den Text oder seine Relevanz für das eigene Leben. Eine zweite Gruppe bilden Äußerungen, in denen Schüler Analogien herstellen zwischen ihrem eigenen Leben und dem Text und teilweise diese Analogien zur Interpretation des Textes nutzen. Und eine dritte Gruppe bilden schließlich Äußerungen, in denen deutlich wird, dass der Text es den Kindern ermöglicht, ihre eigene – oft belastete und belastende – Lebenssituation zur Sprache zu bringen.

Die probeweise Übernahme von Handlungen, Vorstellungen oder Denkweisen aus dem Text bezieht sich besonders auf die Texte *Mein Monster* von Gerald Jatzek und *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle. Haydar übernimmt zum Beispiel probenhalber die Strategie des Ich im Gedicht *Mein Monster* und imaginiert, welche Wirkung ein solches Verhalten in seinem eigenen Leben hätte:

also (-) als das (Ihnen) angehört hab fand ich s so ein bisschen kindisch [...] wenn ich jetzt vor mein Freunden so sage ich hab ein Monster der ist vier Meter lang lachen mich doch aus [...] das ist voll die Blamage [...] zum Beispiel ich mach jetzt in so ne () schlagen die geben mir gleich Abfuhr [...] ich finde es ist echt Blödsinn wie der Junge so la was labert der so F2 111-127

Die Fähigkeit zur Übertragung der Handlungsweise des Ich in seine eigene Lebenswelt führt in Kombination mit seiner Erfahrung im Umgang mit Gleichaltrigen zu einem Texturteil: Haydar findet den Text oder zumindest das Verhalten des Jungen ein bisschen kindisch und später sogar echt Blödsinn.

Andere Kinder malen sich Situationen aus, in denen Elemente des Textes hilfreich wären. So hat Gudrun im Gespräch zu *Peter sammelt die Zeit* eine Idee, wer geschenkte Zeit brauchen könnte: ich würd s meiner Schwester schenken dann hätt die auch mal ein bisschen Zeit für mich L1 268. Im Gespräch zu *Mein Monster* überlegt sich Azem, wann ein solches Monster hilfreich wäre: äh dass er wenn jemand (mhh) mein Bruder mich ärgert dann soll er mich beschützen B1 118. In beiden Fällen übertragen die Kinder die Handlungsweise des jeweiligen Protagonisten auf das eigene Leben und schaffen so eine individuelle Verbindung zum Text, die sich allerdings nicht an Kriterien wie Machbarkeit oder Realitätsnähe messen muss. Damit unterscheiden sie sich von Schülerinnen und Schüler, die wie sie eine solche Übertragung auf die eigene Lebenswelt leisten, dann aber zum Schluss kommen, dass der Text oder zumindest die im Text verhandelten Verhaltensweisen keine Bedeutung im eigenen Leben haben. So kommt zum Beispiel Kai zu dem Schluss:

ich brauch auch kein Monster oder was halt des sein soll [...] manchmal gibt s schon so Situationen aber da stell ich mir trotzdem net sowas vor N4 494-497

Möglicherweise gehen Kinder wie Kai davon aus, dass man aus Texten etwas lernen kann und soll – eine Annahme, die ihnen der schulische Literaturunter-

richt ja durchaus nahelegt. Sie glauben, dass Texte Handlungsanweisungen enthalten, die auf ihre Bedeutsamkeit für den Alltag geprüft und dann umgesetzt werden müssen. Sie übertragen die im Text vorgefundenen Handlungs- oder Denkweisen auf das eigene Leben und prüfen deren Relevanz, um sie dann – zumindest vordergründig – zu übernehmen oder eben abzulehnen wie bei Kai.

Eine andere Verbindung zwischen dem Text und der eigenen Lebenswirklichkeit schaffen Kinder, die Parallelen zwischen ihrem Verhalten oder ihren Erfahrungen und der literarischen Figur oder den Gegebenheiten des Textes entdecken. So gibt es Kinder, die in den Gesprächen Analogien zum eigenen Leben herstellen, allerdings ohne diese weiter auszuführen und ohne sie für den Betrachter ersichtlich zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Text zu nutzen, wie Irene im Gespräch zum Textausschnitt aus *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger: so wie mein großer Bruder der hat auch keine Lust Müll rauszubringen O4 22. Andere Kinder dagegen stellen analoge Situationen aus ihrem eigenen Leben dar, um damit ihre Textinterpretation zu stützen oder plausibel zu machen. Sie verknüpfen eigene Wahrnehmungen, Erlebnisse oder Gefühle mit einer Lesart des Textes, sie ziehen ihre eigenen Denk- und Verhaltensweisen heran, um das Handeln oder die Gefühle literarischer Figuren zu deuten. Dennis versucht so in einem anderen Gespräch zu demselben Text der Wut des Protagonisten auf die Spur zu kommen:

ähm (-) dass (-) er (-) immer alles allein machen muss und dass (-) nie der Vater des machen kann die Mutter aja so bei mir (-) da bin ich auch wütend wenn mein Bruder mich ärgert (-) und dann (-) dann tröstet mich meine Mutter immer B4 161f.

Während er im ersten Teil seiner Äußerung noch nahe an der Frage der Wut bleibt und im Anschluss an seine Vorredner den Aspekt der „ungerechten“ Arbeitsverteilung in den Mittelpunkt stellt, wechselt er im zweiten Teil zum Trösten und nimmt damit einen neuen Aspekt des Textes in den Blick, den er ebenfalls mit seinen eigenen Gefühlserfahrungen verbindet. Bei Mirko steht weniger das intime Gefühl im Zentrum, sondern stärker die Erfahrung, die er mit seiner Klasse im Rahmen eines Ausfluges gemacht hat. Er bringt mit Hilfe der Lehrerin, die explizit danach fragt, diese Erfahrung ein, um damit die Motivation des Kartoffelkäfers in Rathenows Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* zu ergründen:

ne wir wollten ja auch mal was erleben und des haben wir dort gemacht und genau so war des glaub ich auch bei Käfer der wollte was erleben und dann is es auch passiert N6 309

In einem anderen Gespräch zu diesem Text versucht auch Elma, ihre eigene Lebenswelt zur Deutung des Textes heranzuziehen. Im Gegensatz zu den bisherigen Beispielen beruft sie sich dabei aber weder auf ihre Gefühle noch auf ihre Erfahrung im engeren Sinne. Vielmehr bringt sie ihr Weltwissen ein, das sie in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt erworben hat:

kann sein der ist im Wald [...] bei uns ist doch auch immer bei der ()
voll die großen Häuser sehen F3 201-203

Die dritte Gruppe bilden schließlich Kinder, die den Text und seine Sprache nutzen, um ihre eigene Lebenssituation zum Ausdruck zu bringen. Sie finden mit Hilfe des Textes im Literarischen Unterrichtsgespräch die Möglichkeit und die Gelegenheit, über Belastendes und Bewegendes zu sprechen. Dies scheint ein spezifisches Kennzeichen Literarischer Unterrichtsgespräche zu sein, solche Gelegenheiten lassen sich vermutlich nicht so leicht durch andere Formen des Unterrichts herstellen. So bietet der Text *Mein Monster* für Edona die Möglichkeit, über ihre eigenen Ängste zu sprechen. Sich vom Text und seiner Deutung entfernend konturiert sie ihr Eigenes, wenn sie von einem Monster spricht, das sie in ihren Träumen verfolgt:

er kommt immer wenn ich schlafe wenn ich träume dann kommt er immer
[...] he is ernst Mann wenn du mir jetzt nicht glaubst in meine Träume
kommt der [...] das war nicht lustig F2 395-406

Obwohl oder vielleicht gerade weil sie das sehr laut und immer wieder lachend vorträgt, liegt die Vermutung nahe, dass ihre Äußerungen einem inneren Bedürfnis entsprechen. Auch ihre zweimalige Versicherung *he is ernst Mann* und *das war nicht lustig* deuten auf die Bedeutsamkeit der Äußerung hin. Selbst wenn es sich nicht um ein Monster oder einen Geist handelt, der sie in ihren Albträumen heimsucht, dürfte es Gestalten, vielleicht auch Menschen geben, die sie als sehr bedrohlich erlebt und die ihr im Traum immer wieder begegnen. Der Text stellt ihr mit „Monster“ zumindest einen Begriff zur Verfügung, mit dessen Hilfe sie ihre Äußerung konturieren kann. In einem anderen Gespräch zu diesem Text bringt auch Christoph seine eigene Lebenssituation ins Gespräch ein:

Lehrerin: was brauchst du dein Monster für was soll es dir helfen
Christoph: das (vor meine/meinen) Eltern B1 164f.

Die knappe Andeutung lässt nur erraten, welche Imaginationen der Text bei ihm ausgelöst hat. Frau Blanck interpretiert die Äußerung als Schutz *vor* den Eltern, eine Interpretation, die angesichts der Unterbringung Christophs in einer Jugendhilfeeinrichtung naheliegt. Es könnte sich aber auch um Schutz *für* die Eltern handeln, da auch vernachlässigte oder misshandelte Kinder trotzdem ein Bedürfnis nach Schutz für ihre Eltern haben können. Auch Peter berichtet in einer längeren Äußerung im Gespräch zu Schubigers *Mutter, Vater, ich und sie* über das nicht immer einfache Verhältnis zu seinen Eltern, besonders zu seiner Mutter:

das denk ich auch manchmal wenn ich Ding wenn ich jetzt meine Mutter
meint immer von wegen wenn ich das und das nicht mache krieg ich immer
Hausarrest das sagt die auch so oder krieg ein Tag nix zu essen und
das stört mich gar nicht wenn sie sowas sagt aber das macht sie (auch
net/auch nett) da denk ich auch manchmal ich würd gerne abkratzen denk
ich auch ich hab kein Bock mehr auf Leben O4 102

Die im Text modellierte Erfahrung des zornigen Kindes, das sich Todesphantasien zur Bestrafung seiner Eltern ausmalt, kennt Peter auch. Der Text hat bei ihm eine Reflexion über sein eigenes Verhalten ausgelöst, über das er sich vermutlich zum ersten Mal äußert und das er vorher an sich möglicherweise gar nicht wahrgenommen hat: Er hat im Text eine Seite von sich wiedergefunden und diese Entdeckung teilt er nun mit seinen Mitschülern und seiner Lehrerin. Peter verschafft sich so nicht nur einen subjektiven Zugang zum literarischen Text, sondern auch zu sich selbst. Der literarische Text erhält so subjektive Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler. Er dient ihnen als Sprachrohr: Er hilft ihnen mit seinen Themen, die eigene Situation, eigene Gedanken und Gefühle, aber auch die Belastungen des Alltags genauer wahrzunehmen und bietet den Schülerinnen und Schülern eine Sprache mit Symbolen und Metaphern an, um diese Gedanken zu äußern.

4.3.9 Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrzunehmen und positiv zu bewerten

Es gibt in den ausgewerteten Gesprächen nur vereinzelt Stellen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler explizit zur sprachlichen Gestaltung der Texte äußern. Die meisten dieser Äußerungen beziehen sich auf die Gedichte *Mein Monster* von Gerald Jatzek und *Heimatlose* von Joachim Ringelnatz. Die Schüler stellen fest, dass sich einige Wörter reimen, wie beispielsweise Tim:

Tim: (--) die Geschichte hat mir gefallen (-) relativ gereimt

Lehrerin: ja

Tim: (ahm irgendwie) hat mir s gefallen

Lehrerin: bitte ich hab s net

Tim: wenn es reimt des hat mir gefallen N4 66-70

Der Reim scheint ein Phänomen zu sein, das viele Schülerinnen und Schüler erkennen und benennen können. In etwa der Hälfte dieser Äußerungen ist zudem die Feststellung des Reimes wie bei Tim mit einer positiven Wertung verbunden. Der Reim entfaltet auch hier seine Wirkung, spricht mit seinem Gleichklang das menschliche Bedürfnis nach Harmonie an. Auch Günay, die sich nur sehr selten äußert, bemerkt in der ersten Runde zum Text *Heimatlose* den Reim und macht ihn zum Thema ihrer Äußerung:

Günay: das irgendwie so gereimt

Lehrerin: hm=hm und kam dir das komisch vor hat dir das gefallen

Günay: mir gefallen L4 65-67

Es ist eine der wenigen eigenständigen Äußerungen von Günay, die sich ansonsten kaum am Gespräch beteiligt (vgl. 4.2.4.3). Möglicherweise ist sie sich bei der Bestimmung des Gleichklangs sehr sicher und sie kennt auch die entsprechende Bezeichnung „Reim“, sodass sie es unbesorgt wagen kann, sich damit ins Gespräch einzubringen. Es scheint mir bemerkenswert, dass sie in der Lage ist,

ein sprachliches Phänomen zu benennen, obwohl ihr die Lehrerin sprachliche Probleme und Schwierigkeiten mit dem Textverständnis attestiert.

Die vereinzelt weiteren Äußerungen zur sprachlichen Gestaltung der Texte stammen hauptsächlich von Matthias aus der Klasse Ortis. Matthias' Aufmerksamkeit fokussiert an mehreren Stellen in den Gesprächen auf die sprachlich-stilistische Gestaltung der ausgewählten Texte. Explizit und mit erstaunlicher Verve stellt er Betrachtungen über die formale Gestaltung der Texte an und beurteilt sie auf der Grundlage seines inneren Beurteilungsrasters. Dabei wird deutlich, dass er über sehr rigide Vorstellungen von angemessenen Textmustern und deren sprachlicher Ausgestaltung verfügt. Seine Ausführungen erinnern – etwas überzeichnet – an einen Schreibunterricht, der in der Grundschule bisweilen anzutreffen ist, in dem die Höhepunkterzählung die einzig mögliche Darstellungsform für Erzähltexte bildet und eine Reihung kein Stilmittel, sondern ein Fehler bei der Konzeption von Satzanfängen darstellt. Möglicherweise hat er sich in seiner Grundschulzeit solche Textmuster angeeignet und wendet sie nun für die Analyse literarischer Texte an (vgl. Kapitel 4.2.3.2 und 1.1).

In Bezug auf die hier diskutierte Fähigkeit gelingt es ihm zwar, die Differenz zur Alltagssprache (oder zur schulisch vermittelten „Schreibsprache“) wahrzunehmen, er kann die festgestellten Abweichungen aber nicht als Bestandteile literarischer Sprache einordnen. Eine Reflexion der ästhetischen Wirkung der sprachlichen Besonderheiten findet nicht statt, er zieht die Möglichkeit einer speziellen Funktion dieser „abweichenden“ Sprache gar nicht erst in Betracht. Seine schulisch vermittelten Vorstellungen eines guten Textes verhindern, dass er die Sprache literarischer Texte als Bereicherung seiner Wahrnehmungsmuster erfahren kann.

4.3.10 Fähigkeit, mit literarischen Fremdheitserfahrungen umzugehen

An vielen Stellen nehmen die Schüler Fremdheit im literarischen Text wahr. Das trifft besonders für die Runden zu, in denen die Lehrerinnen explizit nach „komischen“ oder „merkwürdigen“ Textstellen fragen (vgl. 4.3.6). Die häufige Nennung solcher Stellen hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass viele Schüler zum ersten Mal nach irritierenden Stellen gefragt und aufgefordert werden, ihr Nicht-Verstehen zu verbalisieren. In der Klasse Linder wirken diese Runden spielerisch, fast so, als hätten die Schüler Spaß daran, möglichst viele merkwürdige Stellen zu finden.

Die Schüler schreiben dem Text Fremdheit zu, indem sie den Text oder einzelne Stellen als „komisch“ bzw. „merkwürdig“ bezeichnen. Peter zum Beispiel fällt es schwer, den unmarkierten Übergang zum Tagtraum im Ausschnitt aus *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger einzuordnen:

(--) das ist irgendwie voll komisch (-) das kann gar nicht sein so was (--)
das hat auch das hat auch nicht irgendwie zusammengepasst erst erst hat

er von irgend so so keine Lust irgendwie so was geredet und auf einmal
irgendwas von Schneesturm O4 16

Meist geben die Kinder aber ihren Eindruck wieder wie Natascha in ihrem Beitrag zu *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle: ich finde die Gesichte [*Geschichte*] bisschen (-) komisch irgendwie so N1 215. Während die meisten bei den beiden Adjektiven bleiben, findet Sayan ganz andere Worte und Erklärungsansätze für seine Fremdheitserfahrungen. Im Gespräch über die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* von Lutz Rathenow sagt er in der ersten Runde:

hm:: interessant un:d auch ein bisschen traumhaft (manchmal total verrückte Szenen) doch sonst sonst gut F3 34

Im Gegensatz zu den anderen Äußerungen findet er mit dem Traum und der Verrücktheit zwei ganz neue Kontexte, vor deren Hintergrund sich Erfahrungen beschreiben lassen, die nicht mit den Alltagserfahrungen zu vereinbaren sind.

Die Wahrnehmung von Fremdheit bezieht sich sowohl auf inhaltlich-semantische Aspekte wie auf formale Merkmale des Textes, wobei letzteres nur selten und nur in der Klasse von Frau Ortis vorkommt (vgl. 4.3.6). In den meisten Fällen stellen die Schüler eine Differenz zu ihrem Weltwissen fest oder sie verstehen das Handeln einer Figur nicht. Es dürfte sich hier um ästhetische Alterität (vgl. Maiwald 1999, S. 160ff.) handeln, die zum Tragen kommt. Die Schüler erkennen auf inhaltlicher Ebene Abweichungen zu ihrem Alltagserleben oder Weltwissen, sie können die festgestellte Differenz aber nicht einordnen. Der fiktionale Charakter des Textes wird von den Schülerinnen und Schülern nicht erkannt oder zumindest nicht als Erklärungsmuster verwendet.

In den Klassen Linder, Nadler und Fleck gibt es einige Schüler, die in der Lage sind, ihr Nicht-Verstehen explizit zu verbalisieren. So findet Dominik: ich hab die Geschichte eigentlich gar net richtig verstanden N3 58 oder wie Ismar sich ausdrückt: das raff ich irgendwie nicht F1 249. Nicht immer ist der Umgang mit dem Nicht-Verstehen so neutral wie in diesen beiden Beispielen. An mehreren Stellen wird deutlich, wie schwer es den Schülerinnen und Schülern fallen kann, mit der Polyvalenz oder der ungewohnten ästhetischen Gestaltung umzugehen:

ich kapiert s nicht das nervt L2 247 (unbekannt)

dass da kein Anfang und kein Schluss gibt [...] ja das regt voll auf Mann
(--) weil ich weiß nicht wie s angefangen ist ich weiß nicht wie s aufgehört
hat ich weiß nicht mal den Mittelteil (alle) O6 684-686 (Peter)

Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler, die in der Lage sind, die Fremdheitserfahrungen als etwas Rätselhaftes zu interpretieren und als Herausforderung zu betrachten. In der Abschlussrunde zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* hält Aydan fest:

die war spannend und wir müssten auch erst mal rausfinden wie das war also (-) was es da halt war zum Beispiel ob er jetzt Angst hatte oder nicht (war halt Fun) [...] ja die war halt spannend O5 470-474

Sie nimmt die Polyvalenz als Herausforderung wahr, die den Text und das Gespräch spannend macht und deren Bearbeitung bei ihr positive Gefühle auslöst – auch wenn am Schluss kein endgültiges, richtiges Ergebnis steht. Beim Gespräch zu Schubigers *Das Mädchen und die Langeweile* deutet sich bei Gudrun an, dass sie Stellen mit hohem Irritationspotenzial als „Quelle des Sinnentwurfs“ (Härle, Steinbrenner 2003a, S. 155) nutzen kann:

aber am Schluss hab ich irgendwie nicht verstanden mit wem die geredet hat am Schluss ob das jetzt n Mensch oder ne Brücke oder n Wasser war L2 77

Ihr Nicht-Verstehen dient ihr als Anregung, Hypothesen zu entwickeln, die einen möglichen Erklärungsansatz für diese Textstelle darstellen könnten. Sie bringt drei mögliche Deutungsideen ein, die nun weiter verfolgt werden könnten. Die Lehrpersonen verfolgen mit ihren Impulsen die gleiche Strategie. Sie weisen ihre Schüler auf Stellen mit hohem Irritationspotenzial hin und fragen nach möglichen Erklärungen, nach Deutungshypothesen. Es ist anzunehmen, dass die Kinder mit der Zeit in der Lage sind, diese Strategie zu übernehmen und für sich selbst zu nutzen. Einen Hinweis darauf gibt die Klasse Blanck, die nach einigen Literarischen Unterrichtsgesprächen an einer Autorenlesung teilgenommen hat und den vorlesenden Autor nach den in den literarischen Gesprächen verwendeten Mustern befragt hat.

Wie weit die Lehrperson die Rolle des sinnverbürgenden Erwachsenen übernehmen kann, kann nicht abschließend geklärt werden und steht in der Untersuchung auch nicht im Zentrum. Es gibt in den Gesprächen einige Hinweise, dass die Schüler ihre Lehrpersonen zwar als allwissend wahrnehmen, aber nicht als sinnverbürgende Erwachsene, die den Kindern ihr Verstehen erleichtert. Vielmehr gehen sie wie Peter davon aus, dass die Lehrperson – wie immer im Unterricht – über einen Wissensvorsprung verfügt, den sie aber nicht mit den Schülern teilen will, sondern von ihnen im Sinne des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs erwartet, dass sie sich das Wissen erarbeiten und die Kluft durch Anstrengung selbst überwinden:

Frau Ortis Sie wissen s Sie wollen s nur nicht sagen dass wir überlegen O6 197

Von einer ähnlichen Vorstellung geht vermutlich Edona aus, wenn sie ihren Lehrer auffordert: Herr Fleck sagen Sie doch einfach die Wahrheit! F2 413 Laura dagegen ist klar, warum Herr Fleck nicht die „Wahrheit“ zu dieser Geschichte sagen kann: weil du sie ja nicht gemacht hast F2 437. Nach konkreten Stellen, an denen die Lehrpersonen – ggf. auch in der Wahrnehmung der Schüler – die Rolle des sinnverbürgenden Erwachsenen einnehmen, müsste in den Transkripten mit einem eigens dafür geschaffenen Kodiersystem geforscht wer-

den, das nur schwer operationalisierbare Dimensionen wie personale Nähe und Authentizität erfassen müsste.

4.3.11 Intersubjektive Verständigung

Explizite Verständigungsprozesse im Sinne einer metakognitiven Kommunikation lassen sich in den transkribierten Gesprächen nicht nachweisen. Gleichwohl findet man immer wieder Spuren, dass die Kinder Äußerungen von anderen aufnehmen und weiterfolgen. Im Gespräch über Rathenows *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* hat Aydan die Idee, dass sich der Käfer verirrt haben könnte (O5 232). Martin greift diese Idee später nochmals auf und bezieht sich dabei explizit auf Aydan:

kann ich mal so ne Geschichte erzählen wo die ähm wo die Aydan vorhin gesagt hat dass sie sich verirrt hat dass sie heim will also wo ich kleiner war sind wir in Urlaub gefahren mit so ein paar wo ich gekennt habe
O5 278

Der Gedanke des Sich-Verirrens scheint Martin an dieser Stelle zu beschäftigen. Zwar hält dieser ihn davon ab, sich weiter mit dem Text zu beschäftigen, der Transkriptausschnitt macht aber deutlich, dass die Äußerungen anderer von den Schülern aufgenommen werden und sie nicht einfach aneinander vorbei reden, wie dies auf den ersten Blick scheinen mag.

Solche Stellen, an denen Schüler explizit oder implizit auf andere Schüler Bezug nehmen, kommen nicht oft vor. Sie lassen sich zudem kaum mit literarischer Rezeptionskompetenz einzelner in Verbindung bringen. Vermutlich sind sie vielmehr Ausdruck einer Gesprächskultur, die die Lehrpersonen in ihren Klassen etabliert haben. Den höchsten Anteil an solchen Äußerungen hat die Klasse von Frau Linder. Das könnte beispielsweise damit zusammenhängen, dass die Lehrerin die Klasse seit vier Jahren betreut und über diesen Zeitraum eine Kommunikationskultur aufgebaut hat, bei der die Schüler gelernt haben, auf die Beiträge der anderen zu achten. In der Klasse Nadler beziehen sich die Schüler dagegen nur selten aufeinander. In dieser Klasse dürfte das vermutlich mit der Art der Fragestellung durch die Lehrerin zusammenhängen. Anstelle von Impulsen verwendet sie tendenziell eher kleinschrittige, eng gefasste Fragen im Sinne eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Damit gerät für die Schüler die Kommunikation untereinander aus dem Blickfeld. Ganz im Sinne eines „Aufgaben-Lösungs-Musters“ (vgl. Ehlich, Rehbein 1986) spielt die Wirkung der Äußerung auf die Mitschüler keine Rolle mehr, der Schüler erwartet nur von der Lehrerin eine Evaluation seiner Äußerung.

Durch die besondere Kommunikationssituation in der Klasse Fleck wird das Gespräch stärker lehrerzentriert, auch dort kommunizieren die Schüler kaum inhaltlich miteinander. Viel häufiger unterbrechen sich die Schüler gegenseitig,

um einen Einfall oder eine Assoziation einzubringen, die sich meistens nicht erkennbar auf das Gesagte bezieht, wie zum Beispiel Haydar:

- Fahri: wenn der aber er groß ist versteht er schon über was von
Monster dann scherzt er einfach rum
Haydar: a der sagt ich brauch ((unverständlich))
Lehrer: pscht pscht stopp der Fahri ist dran F2 177-179

Wenn eine Auseinandersetzung erfolgt, dann mit Äußerungen, die sich eher auf die Lebenswelt beziehen und weniger auf den Text. Literatur und deren Lesarten scheint für die Klasse kein Gegenstand zu sein, über den es sich lohnt, intensiv zu sprechen. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die Schüler über einen stärker mimetisierenden Rezeptionsmodus (vgl. Maiwald 1999, S. 125) verfügen und damit der Text an sich keine Bedeutung hat, sondern nur im Zusammenhang mit der Lebenswelt gedacht werden kann, die er abbilden soll. Ein Konzept des literarischen Lesens, des spielerischen Sich-Einlassens auf eine nur sprachlich konstruierte Welt scheint ihnen fremd zu sein. Damit unterscheiden sie sich grundlegend von anderen Klassen, in denen ein ästhetischer Zugang zur Welt eine zentrale Rolle spielt und von den Schülern als eine Möglichkeit der Weltbegegnung wahrgenommen und akzeptiert wird (vgl. z. B. Klasse Blanck).

Allerdings scheint es trotzdem in allen Klassen eine inhaltliche Basis für erste Ansätze intersubjektiver Verständigung zu geben. Betrachtet man die Stellen, an denen die Kinder auf Äußerungen von anderen Gesprächsteilnehmern eingehen, sind dies in den meisten Fällen Stellen, an denen die Schüler eine andere Lesart ablehnen oder zumindest in Frage stellen. Das sind manchmal Einsprüche ohne nähere Begründungen wie bei Marvin, als Mirko sich im Gespräch zum Text *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen* Gedanken über die Art der Insel macht:

- Mirko: des sind so des is so ne ähm Insel wo die Leute rüber können
immer oder (-) so ne Verkehrsinsel wo die Leute immer rüber
und zurück gehen
Lehrerin: ach so du meinst so ne Verkehrsinsel is das
Marvin: das glaubst du wohl kaum N6 77-79

Meistens versuchen die Schüler aber, ihre Einwände mit Weltwissen oder literarischem Wissen zu begründen, so wie Christoph:

- Ken: ich ich=ich fand des gut dass es s das das Monster unsichtbar
is
(---)
Christoph: aber s Feuer is nich unsichtbar
Ken: doch
Christoph: nein B1 36-40

Leider nimmt Frau Blanck diese unterschiedlichen Meinungen nicht zum Anlass, um über die Zeilen 19 und 20 *Doch leider ist es unsichtbar / für alle außer*

mir nachzudenken. Sie führt die erste Runde kommentarlos weiter und nimmt die Äußerungen auch später nicht mehr auf. Die Schüler nehmen offenbar die Lesarten ihrer Mitschüler sehr wohl zur Kenntnis, allerdings kommentieren sie diese nur dann, wenn die Äußerungen ihren Widerspruch herausfordern.

In den Klassen Ortis, Linder und Fleck beginnen die Schülerinnen und Schüler ihre Äußerungen immer wieder mit *es kann ja auch sein*, mit *vielleicht* oder mit *oder*:

oder es ist von zu Hause weggegangen hat sich von zu Hause und findet jetzt nimmer den Weg zurück L4 246 (Manuela)

oder vielleicht ist dort seine Verwandtschaft gewesen O6 499 (Jennifer)

vielleicht wollte er aber auch mal rausfinden wie s auf anderen Inseln so ist also auf dieser Insel ist weil viele schon davon ge vielleicht geschwärmt haben wie s da so ist L6 148 (Gudrun)

es kann ja auch sein dass das mit dem Keller dass das der Traum war und dass der in echt verreckt ist und darüber nachgedacht hat F1 485 (Nexhat)

Sie markieren damit, dass sie für ihre Lesart keinen allgemeinen Deutungsanspruch erheben, sondern ganz im Sinne der Polyvalenz literarischer Texte den bereits genannten Lesarten eine weitere hinzufügen. Ob sie die bisherigen Lesarten dabei tatsächlich tolerieren oder schlicht ignorieren, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Da sie, wie oben erwähnt, Widerspruch einlegen, wenn Lesarten ihnen wenig plausibel erscheinen, kann man davon ausgehen, dass sie andere Lesarten durchaus wahrnehmen und somit zumindest teilweise tatsächlich andere Äußerungen tolerieren. In der Klasse Blanck finden sich keine Äußerungen mit solchen sprachlichen Markierungen. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass in dieser Klasse ein geteiltes Wissen darüber herrscht, dass bei ästhetischen Zugängen zur Welt keine eindeutigen Zugriffsweisen existieren. Die Schüler müssen sich der Möglichkeit einer anderen Deutung nicht mehr rückversichern, indem sie dies sprachlich markieren. Es ist für sie eine Selbstverständlichkeit, dass viele Lesarten zulässig sind. Möglicherweise sehen sie es sogar als ihre Aufgabe an, eine je eigene Deutung zu finden. Die Gesprächsführung von Frau Blanck legt diese Vorstellung nahe. Sie stellt jeweils eine Frage, worauf sich viele Kinder melden. Sie ruft die sich meldenden Schüler auf, sammelt die einzelnen Antworten ein und stellt dann die nächste Frage. Diese beiden Faktoren führen vermutlich dazu, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse Blanck ihre eigene Lesart präsentieren und diese – ohne dies gesondert zu markieren – neben die anderen Deutungs Ideen stellen.

Für die Hypothese, dass Schüler über längere Zeit eine eigene Interpretationslinie verfolgen (vgl. Fritzsche 1994b, S. 176), gibt es in den Transkripten entsprechende Hinweise. Einige Kinder kommen in einem Gespräch immer wieder auf einen Punkt zu sprechen, der sie bewegt, meistens irritiert. So bleibt Uwe im Gespräch L1 über den Text *Peter sammelt die Zeit* von Helga Höfle über län-

gere Zeit bei der Frage, wie das Sammeln von Zeit funktionieren soll. Immer wieder thematisiert er, dass er den Grund von der Geschichte L1 108 nicht versteht (vgl. 4.1.1.3). Oder im Gespräch O6 zu Ringelnatz' *Heimatlose* beschäftigt Irene die Interpretation des Verses 9 *Ohne Beinchen* über eine lange Zeit. Obwohl sie eine übertragene Lesart gefunden hat, bleibt der Vers für sie rätselhaft und seine Deutung unbefriedigend (vgl. 4.1.4.3, 4.3.3). Wie fruchtbar das Verfolgen einer eigenen Interpretationslinie für das literarische Verstehen und für das Literarische Unterrichtsgespräch ist, kann nur schwer beurteilt werden. Es kann einerseits bestimmten Lesarten mehr Gewicht verleihen und sie für die Schülerinnen und Schüler präsenter machen. Andererseits besteht aber in solchen Fällen immer auch die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler sich (vor-)schnell auf eine Deutung festlegen und den Verstehens- und damit auch den Gesprächsprozess beenden (vgl. auch 4.3.4).

4.4 Literarisches Wissen

Das in den Gesprächen eingesetzte Wissen lässt sich unterteilen in begriffliches Wissen, also verwendete Fachbegriffe, konzeptionelle Vorstellungen, in denen Wissen über Literatur zum Ausdruck kommt, und Vorstellungen über einen adäquaten Umgang mit Literatur. In den Gesprächen werden immer wieder literarische Fachbegriffe verwendet. Während „Dichter“ oder „Szene“ nur singular aufscheinen, wird am häufigsten der Ausdruck „Geschichte“ verwendet, der allerdings nicht literaturspezifisch ist, sondern auch im Alltag zum Einsatz kommt. Viele Kinder – und einige Lehrerinnen – sprechen auch bei den (Erzähl-) Gedichten von einer „Geschichte“. Das Narrative scheint so dominant zu sein, dass andere Merkmale eine untergeordnete Rolle spielen. Andere Kinder verwenden von sich aus den Begriff „Gedicht“, ohne dass die Lehrerin dies modellhaft vorgemacht hätte. Im Gegenteil, im Gespräch N4 über *Mein Monster* von Gerald Jatzek sprechen Natascha und Agim zu Recht von einem Gedicht, während die Lehrerin zunächst die Bezeichnung „Geschichte“ verwendet. Festgemacht wird der Begriff bei Natascha vermutlich am vorhandenen Reim:

Samira: (--) oh Gott die Geschichte hat sich irgendwie gereimt so

Lehrerin: hm=hm

Samira: und [...] (--) ja mehr hab da nichts (-) dazu zu

Natascha: Gedicht (n Monster-)Gedicht N4 41-47

Samiras Bemerkung über den Reim scheint Natascha dazu zu inspirieren, die Klassifikation des Textes zu verändern und eine Korrektur der bisher ungefragt verwendeten Bezeichnung „Geschichte“ vorzunehmen. Auch in anderen Gesprächen bildet die Feststellung des Reims die Basis für die Einschätzung, dass es sich beim vorliegenden Text um ein Gedicht handelt. Der Begriff „Reim“ wird von vielen Kindern verwendet, ohne immer mit der Klassifikation des Textes als Gedicht verbunden zu sein. Auffällig dabei ist, dass auch – man bekommt sogar den Eindruck besonders – Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

selbstständig die Reime erkennen und benennen. Möglicherweise finden sie über den Klang Zugang zum Text, auch wenn sie auf Grund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten nicht in der Lage sind, ein mentales Modell des Textes zu entwerfen.

Im Gespräch O7 führen noch andere Aspekte zur Feststellung, dass es sich hier um ein Gedicht handelt. So äußert sich Martin mit: oh: das ist ein Gedicht O7 19, während Frau Ortis den Text auf großen Blättern in den Stuhlkreis legt. Obwohl Irene davor feststellt, dass sich der Text reimt, liegt auf Grund der Beobachtungsnotizen die Vermutung nahe, dass die Anordnung in Zeilen, die für ihn beim Hinlegen des Papiers sichtbar wird, ihn zu dieser Bemerkung veranlasst hat. Matthias findet in demselben Gespräch weitere Hinweise darauf, dass es sich um ein Gedicht handeln muss, indem er feststellt, dass die Anapher *Mein Monster* in einem Prosatext so nur schwer vorstellbar ist (vgl. 4.1.2.3, 4.2.3.2). Auch Julia verbindet den Begriff „Gedicht“ mit besonders gestalteter Sprache. Im Gespräch über *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger verwendet sie für die Fragen des Vaters in Abschnitt 2 die Bezeichnung Gedicht B4 50. Offenbar verfügen beide über implizites Wissen darüber, dass ein Gedicht sich nicht nur durch Reime und Anordnung in Zeilen auszeichnet, sondern auch durch eine besondere sprachliche Gestaltung. Martin hat darüber hinaus sich angeeignet, wie man ein Gedicht offenbar „korrekt“ vorzulesen hat: Zu Beginn des Gesprächs O7 liest er das Gedicht *Mein Monster* leise, aber mit deutlichen Hebungen und Senkungen vor. Da die Lehrerin selbst nicht so vorgelesen hat, muss er diese Vorstellung bereits vorher im Laufe seiner Schulzeit erworben haben.

Neben dem begrifflichen Wissen rund um das Gedicht kennen die Schülerinnen und Schüler verschiedene literarische Gattungen und Genres. Sie sprechen von Phantasiegeschichten oder -gedichten, von Grusel O6 192, Horror N4 163 und von Märchen. Erworben haben sie den Begriff der Phantasiegeschichte vermutlich in der Schule im Zusammenhang mit dem Aufsatzunterricht, der auch in Förderschulen oft an den traditionellen Formen orientiert ist. Begriffe wie „Grusel“ oder „Horror“ dagegen stammen vermutlich aus der Rezeption entsprechender Fernsehsendungen. Der Begriff des Märchens erfüllt für die Schüler vermutlich mehrere Funktionen, analog der zwei Bedeutungen, die das Wort in der deutschen Sprache hat. So beschreibt „Märchen“ zunächst eine bestimmte Subgattung, die ein Kernkorpus an Erzählungen umfasst, die auch den Förderschülern durch ihre Omnipräsenz in allen erzählenden Medien bekannt sein dürften. Daneben bezeichnen sie mit „Märchen“ aber auch fiktionale Texte, die ihnen als unglaubwürdig erscheinen und deren Falschheit auf die Spur zu kommen aus ihrer Sicht die Aufgabe des kompetenten Lesers ist. Sie interpretieren Fiktion als Lüge oder Täuschung, die es aufzudecken gilt (vgl. 4.3.1).

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über konzeptionelle Vorstellungen, wie literarische Texte aufgebaut sind. Das wird immer an den Stellen deutlich, an denen die ausgewählten Texte vom bekannten Textmuster abweichen. Die Schüler stellen immer wieder diese Abweichungen fest, so wie Natascha, die findet: die Geschichte war okay aber wir weiß nicht die Überschrift N3 37. So ähnlich äußert sich auch Nadine, die noch expliziter die Abweichung vom gewohnten Textmuster markiert:

ich fand s komisch dass (Sie/sie) von der Geschichte nicht gleich den Namen erwähnt haben dass man auch weiß wie es heißt=das macht man ja eigentlich immer L2 27

Solche Äußerungen lassen den Schluss zu, dass diese Kinder konzeptionelles Wissen über Literatur, in diesem Fall über den prototypischen Aufbau eines erzählenden Textes verfügen. Dieses Textkonzept scheint sich dadurch auszuzeichnen, dass jeder Text einen einführenden Beginn aufweist und mit einem eindeutigen Ende, meist einem Happy End schließt. Jennifer macht das im Gespräch O6 über Ringelnatz' *Heimatlose* deutlich:

ich fand das halt gut die Geschichte aber die könnt noch ein bisschen länger gehen (da ist) noch ein Schluss [...] ja weil die halt kurz war und weil s weil man ja hier nicht weiß wie s jetzt ausgegangen ist [...] ähm dass ähm der dann irgendwie halt dass es länger ist dass es spannender wird und dass er irgendwann ans Meer kommt [...] und dort seine Verwandtschaft trifft O6 630-643

Das offene Ende scheint sie zu irritieren. Sie hat offenbar gelernt, dass ein Text einen Schluss braucht, der den Rezipienten eindeutig darüber informiert, wie die Geschichte ausgeht. Ihr Alternativvorschlag für das Ende deutet darauf hin, dass dieser Schluss im Idealfall ein glücklicher ist. Es ist eigentlich erstaunlich, dass die Schüler über solch ausgeprägte Vorlieben für das Ende verfügen, arbeiten doch die beliebten täglichen Fernsehserien, die Daily Soaps, ganz ausgeprägt mit offenen Enden. Mit Hilfe von „Cliffhängern“ soll das Publikum dazu angeregt werden, auch am nächsten Tag wieder einzuschalten. Daher müssten die Schüler eigentlich über viel mehr Toleranz gegenüber offenen Enden verfügen, selbst wenn ihnen vermutlich klar ist, dass sich die schulische Textbehandlung von den Daily Soaps durch das Fehlen der Fortsetzung unterscheidet.

Neben konzeptionellem Wissen über den Aufbau verfügen die Schüler auch über Vorstellungen darüber, wie Literatur entsteht. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind sich im Klaren darüber, dass Texte von Autoren verfasst werden (vgl. 4.3.1), selbst wenn sie diesen Begriff nicht verwenden und nur einmal ein Kind, nämlich Nadine, vom Dichter L4 248 spricht. Angeregt von entsprechenden Impulsen der Lehrerinnen, lernen einige Schüler im Verlauf der Gespräche, dass Protagonisten eines Textes nicht zufällig gewählt sind, sondern im Text eine besondere Funktion erfüllen, die es zu entdecken gilt. Im letzten Gespräch der Klasse Blanck über die *Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer* aus

Thüringen von Lutz Rathenow wird dieser Lernprozess deutlich. In diesem Gespräch fordert Frau Blanck die Kinder auf, sich Fragen an den Autor auszu-denken. Die Fragen der Kinder thematisieren diesen Aspekt, so wie Dennis: ähm warum ein ausgerechnet n ein Kartoffelkäfer B7 54. Karsten versucht kurze Zeit später für sich und die anderen nochmals zu klären, welchen Stellenwert die Frage nach der Wahl des Protagonisten hat:

ähm Ding des wär desselbe wie wenn da jetzt äh n anderes Tier genom-men hat wie n Affe oder so dann denkt man auch warum warum hat er sich grad nen Affen ausgesucht B7 78

Vermutlich möchte er damit deutlich machen, dass es nicht primär darum geht, die Verwendung des Kartoffelkäfers zu erklären, sondern dass es sich bei der bewussten Wahl des Protagonisten um ein grundsätzliches Merkmal von Lite-ratur handelt, das bei jedem Text neu zu betrachten und dessen Funktion neu zu bestimmen ist. Matthias aus der Klasse Oris findet darauf auch schon erste Antworten, wenn er darüber nachdenkt, welche Funktion beispielsweise die Verwendung eines Monsters im Text erfüllen kann:

also das hat sie sich das hat sich nur ausgedacht ne Gesch diese Ge-schichte weil die manchen schreiben die Monster weil sich Monster gut anhört und spannend auch ist und da kann man auch am besten Ge-schichten schreiben darüber un:d da bei O7 234

Den meisten anderen Kindern gelingt es bei der Suche nach Antworten noch nicht, diese Frage im Hinblick auf die Funktion einer Figur *für den Text* zu beantworten. Viele Schüler nähern sich dieser Frage mit Blick *auf den Autor*, wenn sie nach Beweggründen suchen, warum der Autor einen bestimmten Pro-tagonisten verwendet. Während Karsten ganz unspezifisch glaubt: das ist ihm halt so in den Sinn gekommen ist ihm halt mal so in den Sinn gekommen B7 80f., haben andere Kinder detaillierte Ideen, wie ein Autor zu seinen Ge-schichten kommen könnte, wie zum Beispiel Gudrun:

vielleicht hat der ja dieser (Kiste) am St am Meer ein kleines Meer-schweinchen gefunden und (tot) ohne Beine L4 331

Inwieweit die Schülerinnen und Schüler dabei zwischen dem Autor-Ich und dem Ich-Erzähler differenzieren können, ist nur schwer einzuschätzen. Es ist zunächst davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler gerade bei Tex-ten mit personalem Erzähler diese beiden Instanzen in eins setzen. Allerdings zeichnen sich an einigen Stellen ansatzweise differenzierte Betrachtungen ab. Das geschieht an Stellen, an denen auf Anregung der Lehrpersonen über das Geschlecht des Ich-Erzählers nachgedacht wird. So greift Herr Fleck im Ge-spräch F1 über den Ausschnitt aus *Mutter, Vater, ich und sie* von Jürg Schubiger die unterschiedlichen Geschlechtszuweisungen der Schüler auf:

noch eine Frage (-) du denkst es ist ein Mädchen (der) sagt es ist ein Junge [...] was denkst du [...] Junge oder Mädchen F1 374-376

Indem diese Frage überhaupt aufgegriffen wird und später in der Beantwortung auch offen bleibt, können die Schülerinnen und Schülern zumindest implizit lernen, dass das Erzähler-Ich nicht mit dem Autor-Ich gleichgesetzt werden kann. Wäre dies der Fall, würde sich ja die Diskussion erübrigen, man könnte den Namen des Autors zur Beantwortung der Frage heranziehen. Ob die Schüler in dieser Situation bereits über dieses Wissen verfügen oder es in dieser Situation erwerben, kann nicht geklärt werden.

Im Gespräch F2 zu *Mein Monster* von Gerald Jatzek kommen mögliche Funktionen und Wirkungen von Literatur zur Sprache. Die Vorstellungen der Schüler sind dabei auf wenige Funktionen beschränkt, vermutlich auch deshalb, weil die Frage nach Funktionen hier nur im Zusammenhang mit dem Text von den Schülern gestreift und nicht explizit zum Thema gemacht wird. Ismar hält zunächst fest, dass es Geschichten für kleine Kinder gibt, die eine ganz bestimmte Funktion haben:

ähm das ist wo man erzählt äh das ist n Geschichte für kleine Kinder wo un äh äh () die Mutter sagt du darfst es nicht machen dann sagen die der Monster kommt der Monster kommt F2 447-449

Er geht davon aus, dass eine Funktion – oder vielleicht eher Verwendungsmöglichkeit – von Literatur ist, kleinen Kindern Geschichten zu erzählen, die ihnen Angst einjagen und sie damit gefügig machen. Somit bekommt die Geschichte erzieherische Funktion, mit Hilfe der so verpackten Drohung versucht die Mutter, ihre Interessen durchzusetzen. Fahri dagegen versucht diese bedrohliche Ansicht zu entschärfen, indem er eine Alternative einbringt:

es kann ja auch sein dass also och dass dass so ein Mann erzählt damit damit den Kindern Spaß (macht/machen) F2 468

Er spricht damit die Unterhaltungsfunktion von Literatur an, die durchaus auch die Lust an der Spannung oder am Bösen mit einschließt. Der gleiche Text, der eben noch eine Bedrohung darstellte, kann in einem entsprechend geänderten Setting (ein Mann erzählt) die kindlichen Zuhörer unterhalten. Im Zusammenhang mit einer „Struwwelpeter“-Analyse bezeichnet Spinner es als eine „Grundfunktion des Ästhetischen [...]“, daß sich die Betrachter und Leser einem Vergnügen hingeben dürfen, das ihnen ihr Alltagsbewußtsein eigentlich verbieten müßte, nämlich der Lust an der Bosheit, aber ebenso der Lust an Strafphantasien“ (Spinner 1997, S. 163).

Stärker auf die *Wirkung* literarischer Texte geht Edona ein, die darstellt, welche Folgen der Konsum von Horrorgeschichten in der frühen Kindheit haben kann:

Edona: also was blöd ist die Eltern lassen die Kinder was die wollen machen die Eltern (-) wie soll ich sagen dürfen sich Horrorbücher ausleihen ((unverständlich)) [Suela: (verantwortungslos)] ha ja und die die sind grad noch 4 oder 5 Jahre und die lernen so was und wenn sie etwa so 14 15 Jahre sind dann machen die alles Mögliche die schlagen guck mal in Fernse-

hen ich schwör das stimmt ich hab s live gesehen guck ich hab
sogar draußen normal auf der Straße hab ich gesehen die so
so ne hübsche Frau ha ja mit so ein Mann die ziehen sich
ganz schwarz an voll die Piercings ((unverständlich)) Piercings
in Zunge zwei drei Piercings überall schwarz angezogen [...] ja
hör mal zu und das kommt davon

Lehrer: das kommt von so so Geschichten (glaubst du)

Edona: ja glaub ich F2 484-494

Was hier im Hinblick auf das Gedicht übertrieben und für den erfahrenen Leser auf Grund der völlig anderen Lesart kaum nachvollziehbar erscheint, bildet bei näherem Hinsehen einen weit verbreiteten gesellschaftlichen Diskurs ab. Ersetzt man „Horrorbücher“ durch „gewaltverherrlichende Filme und Videospiele“, spiegelt Edonas Äußerung die Befürchtung vieler Menschen, dass Kinder und Jugendliche durch den Konsum von entsprechenden Filmen und Computerspielen verwahrlosen, verrohen und zu Gewalttätigkeit neigen.

Nicht zuletzt haben die Schülerinnen und Schüler Vorstellungen über den angemessenen Umgang mit Texten erworben. Viele von ihnen gehen davon aus, dass der Rezeptionsprozess nach einmaligen Lesen abgeschlossen sein muss, so wie Sara:

bei mir ist es eigentlich auch noch gleich weil ich mein wenn man sie nochmal liest dann verändert sich ja nichts (--) find ich N3 427f.

Sie haben offenbar noch nicht gelernt, dass eine wiederholte Lektüre zum Rezeptionsprozess gehört, dass sie neue Gesichtspunkte eröffnen und damit das Verstehen bereichern kann. Möglicherweise haben sie in ihrer bisherigen Schullaufbahn gelernt, dass sie nicht in der Lage sind, ihre Verstehensschwierigkeiten beim *Lesen* durch wiederholte Lektüre zu überwinden. Der gutgemeinte Ratschlag „Lies nochmals“ hat sich für sie als völlig nutzlos erwiesen. Sie übertragen nun diese Erfahrung auf das *Vorlesen* literarischer Texte und gehen davon aus, dass auch hier ein erneutes Hören des Textes keine Veränderung bewirken kann.

Auch Wissen über mögliche Verarbeitungsformen von Literatur haben die Schüler erworben. Es sind hauptsächlich drei Tätigkeiten, die die Schüler im Anschluss an die Rezeption vorschlagen, manchmal sogar regelrecht einfordern. Immer wieder und in allen Klassen möchten die Kinder gerne malen, besonders das Gedicht *Mein Monster* regt bei den Schülern wie bei Nexhat den Wunsch, das Monster bildlich darzustellen: darf ich das mal malen F2 238. Die Faszination, die von einem Monster ausgeht, scheint so groß zu sein, dass sie dabei die vierte Strophe ignorieren, wonach das Monster für alle anderen unsichtbar ist. Viel seltener möchten die Schüler das Gedicht abschreiben, weiterschreiben und zu einem „richtigen“ Ende bringen oder selbst vorlesen.

5 Resümee

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die einzelnen Befunde des Kapitels 4 zusammenfassend dargestellt und diskutiert werden. Dabei stehen die Forschungsfragen noch einmal im Zentrum: Welche der ausgewählten Aspekte literarischer Rezeptionskompetenz setzen die Schülerinnen und Schüler in den Literarischen Unterrichtsgesprächen ein? Wie setzen sie diese Fähigkeiten ein? Ich möchte die Antworten auf diese Fragen um einige Befunde erweitern, die sich aus den fallbezogenen Analysen ergeben haben. Erkenntnisse zu methodischen Fragen wie der Textauswahl oder der Gesprächsführung fließen dabei ebenso ein wie Fragen nach den Zielsetzungen des Literaturunterrichts an Förderschulen.

Die vorliegende Untersuchung kann eindeutig nachweisen, dass auch Förderschülerinnen und Förderschüler zwischen 11 und 14 Jahren über literarische Rezeptionskompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, in einen Verstehensprozess mit einem anspruchsvollen (kinder-)literarischen Text einzutreten. Die häufig anzutreffende Einschätzung von Lehrpersonen, dass ihre schriftfern aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler zunächst eine ausreichende Lesekompetenz erwerben müssen, bevor an die Lektüre literarischer Texte zu denken ist (vgl. Pieper u. a. 2004, S. 62ff.), kann mit dieser Untersuchung eindeutig widerlegt werden. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit literarischen Texten und über implizite Textmuster, die sie vermutlich im Umgang mit audiovisuellen Medien erworben haben. Diese Kompetenzen können sie in den Verstehensprozess einbringen und im Unterricht können diese Kompetenzen erweitert und ausgebaut werden. Gerade bei Kindern wie Ismar aus der Klasse Fleck oder Karsten aus der Klasse Blanck, die zwar nicht oder nur marginal lesen können, sich aber intensiv und gewinnbringend am Literarischen Unterrichtsgespräch beteiligen, zeigt sich zudem einmal mehr, dass Lesekompetenz keine Voraussetzung für die Rezeption literarischer Texte ist, wie es in der Deutschdidaktik schon länger diskutiert wird (vgl. z. B. Härle, Rank 2004b; Richter 2002; Rosebrock 2003).

Bezogen auf die einzelnen Teilkompetenzen lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler über ein Fiktionsverständnis verfügen, wie es auch für Regelschüler beschrieben wird. Einige der Schüler befinden sich noch in einem Stadium, in dem literarische Texte als Wirklichkeitsberichte verstanden werden, die zur besseren Unterhaltung der Leser oder Zuhörer vom Autor ausgeschmückt werden. Andere Schüler sind dagegen schon einen Schritt weiter und glauben, dass ausgehend von einem faktischen Geschehenskern die Geschichte erfunden ist. Nach Kreft (1984) gelingt es erst in der Pubertät, dieses Stadium zu verlassen und die Vorstellung einer Abbildfunktion des literarischen Textes zu überwinden. Diese These scheint mir in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler der Förderschule zu Beginn des 21. Jahrhunderts aus zwei Gründen problema-

tisch. Zum einen ist vermutlich die intensive schulische Auseinandersetzung mit Literatur, wie sie in der Realschule und im Gymnasium spätestens ab der 7. Klasse eintritt, maßgeblich an der Entwicklung des Fiktionsverständnisses, wie sie Kreft beschreibt, beteiligt. Bei den Förderschülerinnen und -schüler dagegen kann man nicht davon ausgehen, dass ihr Fiktionsverständnis in dieser Art vertieft wird. Es gibt keine Konzepte von Literaturunterricht an der Förderschule, die diese Fähigkeit in den Blick nehmen. Damit ist zu befürchten, dass die Entwicklung zu einem elaborierten Fiktionsverständnis von den meisten dieser Schülerinnen und Schüler auf Grund mangelnder schulischer Anregung so nicht vollzogen werden kann. Die Fähigkeit, den Fiktionsstatus eines Medienproduktes sicher einschätzen zu können, ist aber eine der zentralen Fähigkeiten, über die ein kompetenter Mediennutzer verfügen muss. Damit ist der zweite problematische Punkt angesprochen: Die aktuelle Medienlandschaft macht es notwendig, dass Kinder schon früh lernen, Fiktions- und Wirklichkeitssignale wahrzunehmen und angemessen zu verarbeiten, um selbstbestimmt und konstruktiv die Medien nutzen zu können und nicht ihnen ausgeliefert zu sein. Die Gesellschaft kann es sich nicht mehr leisten, auf ein elaboriertes Fiktionsverständnis zu warten, das sich erst gegen Ende der Schulzeit entwickelt. Es ist anzunehmen, dass auch hier zutrifft, was Köster (2006) für das Interpretieren geltend macht. Es sind nicht nur entwicklungspsychologische Reifungsprozesse, die zur Entwicklung des Fiktionsverständnisses beitragen, sondern auch institutionelle Faktoren, wie oben bereits angeführt. Angesichts der Tendenz zur Vermischung fiktionaler und non-fiktionaler Formate in der aktuellen Medienlandschaft ist es geboten, über Formen der schulischen Förderung der Fiktionskompetenz intensiv nachzudenken.

Des Weiteren verfügen die meisten Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, aus den sprachlichen Informationen des Textes ein mentales Modell zu generieren. Für die sehr schwachen Schülerinnen und Schüler, denen dies nur für einen kleinen Textausschnitt gelingt, gilt es andere Formen der Textbegegnung zu finden, die auch ihnen die Teilhabe am Text und am Gespräch eröffnen. Möglicherweise könnte eine Unterstützung durch Bilder hilfreich sein, die parallel zum Vorlesen eingesetzt werden und als visuelle Stütze der Rezeption auf der Ebene des Handlungsverlaufes dienen können. In Hinblick auf die Organisation des Gesprächs bietet es sich für solche Kinder vielleicht an, eine Gesprächsform zu finden, die sich stärker an Spinners Konzeption des „Vorlesegesprächs“ orientiert (vgl. Spinner 2004a). Dabei wird das Vorlesen immer wieder unterbrochen, um ausgehend von einem Impuls der Lehrperson das gerade eben Gehörte im Gespräch zu erörtern.

Betrachtet man die Fähigkeiten, die eine Transferleistung erfordern, wie die Fähigkeit, mit indirektem oder uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen oder die Fähigkeit zu interpretieren, so fällt auf, dass es nur wenige Schülerinnen und Schüler gibt, die in den Gesprächen solche Übertragungsleistungen realisieren. Zwar finden sie unzählige Lesarten auf wörtlicher Ebene – angemessenere und

weniger angemessenere –, aber die potenzielle Bildlichkeit literarischer Sprache und die Idee einer symbolischen oder allegorischen Textinterpretation können sie nur selten realisieren. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist davon auszugehen, dass institutionelle Faktoren hier eine Rolle spielen und nicht etwa ausschließlich kognitive. Förder- und vermutlich auch Hauptschüler haben gelernt, dass es im Umgang mit Texten (unabhängig von der Textsorte) auf eine möglichst textnahe Wahrnehmung des Inhaltes ankommt, die beispielsweise in einer anschließenden Nacherzählung oder mit Hilfe von Fragen zur lokalen Informationsentnahme überprüft wird. Es ist davon auszugehen, dass es den Schülern in viel stärkerem Maße möglich ist, solche Transferleistungen zu erbringen, wenn sie im Unterricht Texte kennenlernen, die Übertragungen nahelegen, und mit Aufgabenstellungen vertraut gemacht werden, die diese Leistungen herausfordern.

In allen Gesprächen bilden immer wieder die Stellen den produktivsten Ausgangspunkt für Interpretationshandlungen, an denen das Dargestellte bei den Schülerinnen und Schülern für Irritationen sorgt. Es sind meist Stellen, die auf der wörtlichen Ebene gelesen tatsächlich oder vermeintlich in Widerspruch zum Weltwissen der Schülerinnen und Schüler stehen. Wie Winkler (2007, S. 82ff.) auch bei Studierenden und Literaturexperten feststellt, lösen diese Alteritätserfahrungen sinn- und bedeutungssuchende Prozesse aus (vgl. auch Bruner 1997; Lange 2001). Mit Hilfe dieser Prozesse versuchen die Schülerinnen und Schüler, die entstandenen Widersprüche zu glätten. Die Suche nach Sinn und Bedeutung ist vielen Schülerinnen und Schüler ein Bedürfnis, es treibt sie an, nach immer neuen Lesarten zu suchen oder die Widersprüche mit Modellen wie „Traum“ aufzulösen. Diese Prozesse sind der eigentliche Motor des Literarischen Unterrichtsgesprächs. Eine Einordnung wirklichkeits- und alltagsferner Darstellungen als Fiktionssignal findet aber nur vereinzelt statt. Haben die Schülerinnen und Schüler für sich die Widersprüche aufgelöst und die Irritationen beseitigt, neigen sie dazu, den Interpretationsprozess abzuschließen. Sie beteiligen sich nicht mehr intensiv am Gespräch, sondern empfinden es als langweilig. Um zu verhindern, dass die Kinder ihre Deutungsversuche zu früh einstellen, muss bei der Textauswahl auf solche potenziellen Irritationsstellen geachtet werden. Neben Textbestandteilen, die den Erwartungshorizont der Schüler bestätigen, muss der Text auch Anteile enthalten, die im Widerspruch zum Weltwissen und zu bisherigen Erfahrungen stehen und damit Akkommodationsprozesse notwendig machen (vgl. Rank 2005, S. 7f.), sei es auf inhaltlicher Ebene oder auf der der Darstellung. Im Literarischen Unterrichtsgespräch selbst ist die Lehrperson gefordert, das Beenden der Interpretationstätigkeit bei Einzelnen aufmerksam wahrzunehmen und mit entsprechenden Impulsen neue Irritationen oder Anregungen zur Vertiefung zu schaffen, wenn dies dem Schüler, dem Text und dem Gespräch angemessen erscheint und den Verstehensprozess zu vertiefen verspricht.

Wenngleich solche Irritationen für den Gesprächs- und Verstehensprozess sehr wichtig sind, sind sie nur zugänglich, wenn die Schülerinnen und Schüler auch sprachlich über die Schemata verfügen, zu denen der Text in einem Spannungsverhältnis steht. Dazu benötigen sie literarisches oder allgemeines Wissen, auf dessen Grundlage sie die Irritation genauer fassen und zur Sprache bringen können. So helfen beispielsweise narrative Schemata, die Irritationen über einen ungewöhnlichen Textaufbau genauer wahrzunehmen, oder naturwissenschaftliches Wissen findet Anwendung, um wirklichkeitsferne Inhalte zu bestimmen und sie dann mit Hilfe literarischen Wissens als Fiktionssignal einzuordnen. Die Schülerinnen und Schüler sind dabei in vielfältiger Weise auf basales literarisches Wissen und auf grundlegende Begrifflichkeiten angewiesen, die ihnen als Kategorien zu Verfügung stehen müssen, um ihre Beobachtungen – wenn auch nur ansatzweise – zu systematisieren und einzuordnen. In dieser Hinsicht können Literarische Unterrichtsgespräche auch als situatives Diagnose-Instrument dienen (vgl. Härle, Steinbrenner 2004a, S. 18f.).

Auch auf der Ebene der intersubjektiven Verständigung spielen Widersprüche eine zentrale Rolle. Andere Lesarten werden von den Schülern fast ausschließlich dann thematisiert, wenn sie ihrer eigenen Lesart widersprechen und/oder dem Einzelnen nicht plausibel erscheinen. Auch hier scheint der Widerspruch eine treibende Kraft zu sein. In den meisten Fällen stellen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Lesarten mit Einleitungsformeln wie *oder* und *vielleicht* neben die Äußerungen ihrer Mitschüler und beachten weder die eigene noch die fremde Lesart weiter. Nur wenige Kinder verfolgen über längere Zeit ihre eigene Textdeutung. Dadurch bekommen die einzelnen Lesarten in vielen Gesprächen nur geringes Gewicht. Stärker angemessene und weniger angemessene Äußerungen bleiben unverbunden nebeneinander stehen. Durch die starke Fokussierung auf einzelne Textstellen betrifft dies nicht nur die Lesarten für die einzelnen Textstellen, auch der Text als Ganzes gerät bei Gesprächen leicht aus dem Blick, wie Gailberger zu Recht kritisiert (vgl. Gailberger 2007, S. 30). Es entsteht der Eindruck, dass die Textdeutung fragmenthaft bleibt. Was aus dekonstruktivistischer Perspektive eher angemessen erscheint, muss unter didaktischem Blickwinkel nochmals überdacht werden. So fragt es sich, ob nicht Schüler erst die Sinnhaftigkeit und Kohärenz von literarischen Texten erfahren haben müssen – was nicht gleichzusetzen ist mit Eindeutigkeit –, bevor eine Dekonstruktion des Sinnes stattfinden kann (vgl. z.B. Thiele 2004, S. 20f.). Auch Maria Lypp weist darauf hin, dass Kinder zunächst lernen müssen, Sinn zu konstruieren: „[D]er Appell an die eigentätige Sinnkonstruktion des Lesers [hat] nur dann überhaupt eine Chance auf Realisierung, wenn dieser zuvor die Erfahrung von Kohärenz an einfachen Strukturen gemacht hat“ (Lypp 2000, S. 836). Dazu kommt, dass die Bedeutungs Offenheit literarischer Texte bei Gesprächen auf der Seite der Lesenden leicht in Beliebigkeit der Deutung umschlagen kann. Hier ist zu überlegen, wie neben Phasen des Elaborierens von Textbedeutung, in denen vielfältige Kontextualisierungen erwünscht sind (vgl. Hurrelmann 1987;

Mayer 2004), Phasen des Strukturierens stärker in das Literarische Unterrichtsgespräch oder in eine anschließende Unterrichtseinheit eingebaut werden könnten. Über die Fähigkeit, einen Text zu beurteilen, verfügen die meisten Schülerinnen und Schüler. Ihr Repertoire möglicher Bewertungen ist allerdings sehr schmal, sie verfügen nur über wenig sprachliche Mittel zur Beurteilung der Texte. Eine besondere Bedeutung hat dabei die Zuschreibung „langweilig“. Sie wird von den Schülerinnen und Schülern häufig zur Beurteilung des Textes oder des Gesprächs verwendet, selbst wenn der Gesprächsverlauf lebendig und engagiert war. Vermutlich verwenden die Schülerinnen und Schüler den Begriff „langweilig“ an diesen Stellen nicht im eigentlichen Sinn, sondern als generalisierten Ausdruck der Ablehnung, der Missfallen genauso ausdrücken kann wie Nicht-Verstehen, da sie nicht über differenziertere Begriffe verfügen. Möglicherweise könnten Literarische Unterrichtsgespräche Anlass bieten, um in einem sinnvollen Kontext Übungen zur Wortschatzerweiterung im Unterricht durchzuführen. Nicht im Gespräch selbst, aber als Vor- oder Nachbereitung solcher Gespräche könnte gezielt nach angemessenen Begriffen für die Beurteilung von Texten – eigenen und fremden – gesucht werden.

In Bezug auf das Fremdverstehen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Emotionen der literarischen Figuren adäquat wahrzunehmen. Die Perspektivenübernahme gelingt ihnen zumindest auf der Stufe der einseitigen Perspektivenübernahme (vgl. Andringa 1987). Unabhängig von der Erzählperspektive beziehen sie sich dabei meist auf die am besten ausgearbeitete Figur des Textes, insbesondere wenn die literarische Figur oder deren Verhalten ein hohes Alteritätspotenzial aufweist. Auch mehrfache Perspektivenübernahme spielt in den Gesprächen eine Rolle. In den Gesprächen als Ganzes kommen meist mehrere Perspektiven zur Sprache, meistens allerdings von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern angesprochen. Nur einigen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gelingt es, mehrfach und koordiniert Perspektiven zu übernehmen.

Dagegen gelingt es fast allen Schülerinnen und Schülern, eine individuelle Verbindung zum Text zu schaffen. Von sich aus oder als Reaktion auf Impulse der Lehrpersonen erzählen die Kinder von ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt. Meist äußern sie sich dabei eher assoziativ zum Text und berichten ausgehend von einem Textdetail über ihre Erlebnisse und Erfahrungen. Es gibt aber auch Beiträge, die sich explizit auf den Text beziehen. Dies geschieht in drei unterschiedlichen Formen: Die Schülerinnen und Schüler übernehmen erstens probenhalber eine Perspektive oder Handlung aus dem Text, um den Text oder seine Relevanz im Hinblick auf das eigene Leben zu beurteilen, zweitens stellen sie Analogien zu ihrem eigenen Leben fest und drittens verwenden sie den Text, um ihre eigene – oft belastete und belastende – Lebenssituation zur Sprache zu

bringen.⁹⁰ Bei all diesen Äußerungen spielt der Text und seine Sprache eine wichtige Rolle. Seine spezifische Leistung besteht darin, dass er Themen anspricht, die in der Eigenwelt des Kindes Resonanz finden. Existentielle Fragen des Mensch-Seins und des gesellschaftlichen Miteinanders werden in der Literatur ästhetisch gestaltet und eröffnen damit dem Leser einen subjektiven Zugang zum Text und zu sich selbst. Im Alltag tabuisierte Themen oder Gefühle können präziser wahrgenommen und zur Sprache gebracht werden, sie finden durch den Text ihre Berechtigung und im Literarischen Unterrichtsgespräch Raum zur Entfaltung. Im Zur-Sprache-Bringen liegt eine weitere Leistung literarischer Texte. Sie stellen eine Sprache – seien es Wendungen, Begriffe oder Metaphern – zur Verfügung, die sich für solche Themen eignet, die diffusen Wahrnehmungen oder Gefühlen zur Klärung und zu deren Verbalisierung verhilft.⁹¹

Ein solcher affirmativer Zugang kann durchaus kritisch betrachtet werden, da er für den Moment den literarischen Text und sein Irritationspotenzial vernachlässigt. Allerdings hat die vorliegende Untersuchung gezeigt, dass Stellen mit hohem Irritationspotenzial immer wieder im Fokus Literarischer Unterrichtsgespräche stehen, sodass Phasen der affirmativen Lektüre nur einen Teil des Gesprächs ausmachen. Für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich kann zudem ein solcher Zu- oder vielleicht auch Übergriff auf literarische Texte eine besondere Funktion entfalten. Auf Grund ihrer biografischen Erfahrungen, die geprägt sind von Misserfolg und Scheitern, brauchen diese Schülerinnen und Schüler zunächst Bestätigung und Sicherheit. Im Text sollen sie Vertrautes wiederfinden, sei es auf der Ebene der Inhalte oder der Ebene des Formalen. Dies kann im Unterricht unterschiedlich realisiert werden, ohne dass sich die beiden Formen ausschließen: Entweder

⁹⁰ In der Sonderpädagogik gibt es immer wieder Vorschläge, literarische Texte zu therapeutischen Zwecken einzusetzen (vgl. Baulig 1996, 2006a, 2006b; Baumann-Geldern 1999 und die Überblicksdarstellung bei Volz 2005). Meist sind es Fabeln und Märchen, die als geeignete Lektüre angesehen werden, um in der Schule die Innenwelten der Kinder zu thematisieren. Anders als bei dem hier vertretenen Konzept, bei dem die Thematisierung der eigenen Lebenssituation nur *ein* Aspekt des Literaturunterrichts ist, werden bei diesen Vorschlägen literarische Texte zum Therapeutikum gemacht. Ausgehend vom Konzept der Literatur als Lebenshilfe vernachlässigen die Autoren alle anderen Dimensionen von Literatur.

Die Vorschläge zum Literatur- und Aufsatzunterricht von Hiller sehen ebenfalls einen starken Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen vor. Dabei orientiert er sich aber stärker an Gedanken der kritischen Literaturdidaktik und bezieht die Texte nicht auf die subjektive Situation der Schüler, sondern nimmt ihren gesellschaftlichen Status in den Blick und bearbeitet Fragen der sozialen Identität und Integration (vgl. Hiller 1990, 1997).

⁹¹ Ditmar Schmetz weist darauf hin, wie wichtig diese Thematisierung des Eigenen in Bezug auf die Identitätsentwicklung ist (vgl. Schmetz 1986, S. 80f.).

bieten Teile eines komplexen literarischen Textes vertraute Strukturen an oder für einen Teil der für den Deutschunterricht ausgewählten Texte gilt, dass sie nur wenig Alterität für die einzelnen Leserinnen und Leser bereithalten.

Kritisch ist in einigen Fällen auch die starke Fixierung der Schülerinnen und Schüler auf einen mimetisierenden Rezeptionsmodus (vgl. Maiwald 1999, S. 125), bei dem sie vom Text einen Zusammenhang mit dem eigenen Leben erwarten und ihm nur dann ein Existenzrecht zugestehen. Über einen Rezeptionsmodus, bei dem das zweckfreie Lesen als spielerischer, ästhetischer Zugang zur Welt fungiert, verfügen sie noch nicht. Damit schränken sie die Möglichkeiten literarischer Texte stark ein: Literatur kann einen Spielraum des Phantasierens und der Nachdenklichkeit eröffnen, in dem die Beschränkungen der eigenen Lebenswelt überwunden und entrückt vom Alltag Gegenwelten erschaffen werden können, die ein spielerisches Sich-Einlassen erfordern und den Leser mit intensiven Leseerlebnissen belohnen.

Für die Lehrpersonen bietet sich bei solchen Gesprächen die Gelegenheit, die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler besser kennenzulernen, wie das in der Sonderpädagogik immer wieder gefordert wird (vgl. Hiller 1997, S. 26ff.; Werning, Lütje-Klose 2003, S. 126ff.). Wer aufmerksam zuhört, erfährt in Literarischen Unterrichtsgesprächen etwas über die Innenwelten der Kinder, über ihre familiären Alltagsstrukturen, über ihre Sichtweise der Welt und ihre Möglichkeiten, dies zu versprachlichen. Er erhält einen Einblick in ihre Probleme, Sorgen und Nöte und in ihre Art, mit all den Schwierigkeiten umzugehen und das Leben zu bewältigen. Solche sehr intimen Gesprächsanteile sind auf eine Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens ebenso angewiesen wie auf eine freiwillige Beteiligung. Wie ganz allgemein im Literarischen Unterrichtsgespräch muss die Lehrperson besonders bei solchen Fragen den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum Selbstschutz einräumen.

Im Hinblick auf das literarische Wissen, das in den Gesprächen eingesetzt wird, lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler über begriffliches Wissen verfügen, sowie konzeptionelle Vorstellungen von Literatur und einem angemessenen Umgang mit ihr haben. Ein angemessener Umgang mit Literatur besteht für viele Schülerinnen und Schüler darin, einen Text zu lesen, ihn abzuschreiben oder ausgehend vom Text zu malen. Immer wieder fragen sie im Gespräch nach solchen Verarbeitungshandlungen. Die mehrfache Lektüre, wie sie in den Gesprächen praktiziert wird, erscheint ihnen dagegen fremd. Viele empfinden es als langweilig und können nicht erkennen, welchen Wert eine mehrfache Lektüre für den Verstehensprozess haben könnte. Im Bereich des begrifflichen Wissens können die Schüler auf einige wenige Fachbegriffe wie „Geschichte“, „Reim“, „Gedicht“ oder „Märchen“ zurückgreifen. Auch verfügen sie über konzeptionelles Wissen über den prototypischen Aufbau eines erzählenden Textes. Das kommt immer dann zum Ausdruck, wenn die Texte in dieser Hinsicht nicht dem Erwartungshorizont der Schüler entsprechen. Sie greifen dabei auf literarisches und sprachliches Wissen zurück: Die Schülerinnen und Schüler

verwenden narrative Schemata als Kategorien, vor deren Hintergrund sie Brüche und Irritationen genauer wahrnehmen, ihre Beobachtungen ansatzweise systematisieren und zur Sprache bringen können. Aufgabe der Schule ist es damit, den Schülerinnen und Schülern literarisches Wissen und geeignete Begrifflichkeiten zur Verfügung zu stellen, damit sie auf entsprechende Kategorien zurückgreifen und Beobachtungen verbalisieren können. Jenseits einer literaturwissenschaftlichen Gattungspoetik brauchen die Schülerinnen und Schüler literarisches Wissen mit einer kindgerechten, alltagsnahen Terminologie, um über Texte, deren Bestandteile und formale Gestaltung zu reflektieren.⁹² Angst vor einer theoretischen Überforderung ist dabei fehl am Platz. Zum einen verfügen die Schülerinnen und Schüler bereits ansatzweise über solchen Kategorien, die ausdifferenziert werden können; zum anderen spielen bei einem begriffsbildenden Unterricht methodische Fragen eine entscheidende Rolle. Literarische Phänomene sollen nicht isoliert behandelt werden, sondern in den Umgang mit literarischen Texten integriert werden. Darüber hinaus hat ein solcher Unterricht Auswirkungen auf die Denkentwicklung. Bereits Wygotski hat darauf hingewiesen, dass die Bildung abstrakter Begriffe das Denken grundlegend verändert und entscheidend zur Weiterentwicklung des Menschen beiträgt, indem er damit das unmittelbare, auf Anschauung angewiesene Denken überwinden kann (vgl. Lompscher 1999, S. 37f.).

Nicht nur das literarische Wissen spielt in der Rezeption literarischer Texte eine große Rolle, sondern auch das Weltwissen. Die Schülerinnen und Schüler sind auf Vorwissen angewiesen, um in den Verstehensprozess einzutreten. In Abhängigkeit vom Text braucht der Leser natur- oder sozialwissenschaftliches Sachwissen und vor allem historisch und kulturell geprägtes konzeptionelles Wissen. Damit sind (normative) Vorstellungen gemeint, die eine Gesellschaft von sich selbst, ihren Mitgliedern und deren Lebensformen hat und die sich in der Bedeutungskonstruktion abstrakter Begriffe ebenso ausdrückt wie beispielsweise im Metaphern- und Symbolbestand einer Kultur. Ist dieses Wissen nicht vorhanden, kann dies im besten Fall einen kreativen Suchprozess auslösen, die zu neuen und originellen Deutungen führen. Aber der Deutungsprozesse kann auch ins Stocken geraten oder zu Lesarten führen, die sich weit außerhalb des Textdeutungsrahmens befinden. Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang das Gespräch von Fischer (1995) zu Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch*. Darin verorten die Schüler den Text fälschlicherweise im Mittelalter, was gemäß der Konzeption (vgl. Merkelbach 1995) von der Lehrperson unwidersprochen bleibt. Neben anderen hat auch Willenberg (2007c) am Beispiel dieses Gesprächs eindringlich davor gewarnt, Schüler mit ihren Wissenslücken alleine zu lassen.

⁹² Für empirisch gewonnene Hinweise, wie literarisches Wissen für den literarischen Verstehensprozess fruchtbar werden kann, vgl. Winkler (2007).

Für den Literaturunterricht an Förderschulen bedeutet dies, dass die Lehrpersonen Weltwissen einbringen müssen, das für einen Zugang zum Text wichtig ist, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht darüber verfügen. Dazu gehört auch, dass sie entsprechende Fragen beantworten und korrigierend eingreifen, wenn einzelne Schülerinnen oder Schüler Annahmen zum Weltwissen oder zum Text einbringen, die irreführend sind oder sich eindeutig zu weit außerhalb des Textdeutungsrahmens bewegen. Dabei muss die Lehrperson allerdings sehr sorgfältig abwägen, welche Wissensdetails vielfältige Zugangsmöglichkeiten zum Text eröffnen und welche eher die Auslegung von vornherein festlegen oder verstellen, weil sie „kreatives Nicht-Verstehen“ verhindern. Wissensvermittlung im Rahmen des Literaturunterrichts darf aber nicht bedeuten, dass nach dem Lesen ein Wort-für-Wort-Verstehen praktiziert wird, wie es in vielen Klassen üblich ist. Dies ist für das Verstehen und Interpretieren von literarischen Texten nicht nur nicht notwendig, sondern kontraproduktiv. Nicht zuletzt hat die große Bedeutung des Vorwissens Auswirkungen auf die Textauswahl (vgl. Willenberg 2007c). Ein gut gewählter Text beinhaltet neben dem Vertrauten auch Fremdes oder Neues, das aber in Reichweite der Schülerinnen und Schüler liegt, ein geeigneter Text kann die „Zone der nächsten Entwicklung“ eröffnen.

5.2 Folgerungen und Vorschläge für den Literaturunterricht an Förderschulen

Das letzte Kapitel soll schließlich einen Ausblick geben auf Folgerungen und Vorschläge für den Literaturunterricht an Förderschulen. Basierend auf den Erkenntnissen der Studie und erweitert um fachdidaktische Überlegungen möchte ich ein Konzept für den Lese- und Literaturunterricht an Förderschulen skizzieren, das für die Förderschülerinnen und -schüler Zugänge zum Lesen und zur Literatur eröffnen und so das Wirkungs- und Bildungspotenzial von Literatur zur Entfaltung bringen kann.

Für den Arbeitsbereich „Lesen“ im Deutschunterricht der Förderschule gilt es zunächst, eine Vielfalt von Leseaktivitäten anzuregen. Dabei sollen zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene Aspekte schwerpunktmäßig Berücksichtigung finden. Deshalb halte ich es für angebracht, bei der Konzeption zwischen Leseunterricht und Literaturunterricht zu differenzieren, auch wenn diese Trennung in der Unterrichtspraxis eine künstliche ist und sich die beiden Bereiche gegenseitig durchdringen. Im Leseunterricht sollen der Lesevorgang und das Textverstehen intensiv geübt werden. Regelmäßiges Lesetraining und der Umgang mit Sachtexten finden da ihren Platz mit dem Ziel, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit über eine ausreichende Lesekompetenz verfügen, um sich im Alltag zurechtzufinden. Im Literaturunterricht dagegen liegt der Schwerpunkt auf dem literarischen Lernen bei der Rezeption anspruchsvoller (kinder-)literarischer Texte. Eine Verbindung zwischen der Förderung der Lesekompetenz und dem Literaturunterricht können freie Lesezeiten

schaffen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000; Wiprächtiger 2006). Diese sind auf die Kompensation von lesesozialisatorischen Erfahrungen angelegt und sollen auch Kindern aus schriftfernen Elternhäusern Viellesephasen ermöglichen und ihre Lesekompetenz sowie den Aufbau einer stabilen Lesemotivation fördern. Dabei besteht, wie bei allen Unterrichtsvorschlägen zur Förderung der Lesemotivation, die Gefahr, dass der Unterricht etwas voraussetzt, was er erst aufbauen muss, die Einsicht nämlich, dass Lesen eine lohnende Tätigkeit darstellt (vgl. 2.1.3.6). Dies ist bei der Konzeption solcher Maßnahmen zu bedenken. Sie können meines Erachtens deshalb nicht für sich alleine stehen, sondern sind auf ein umfassendes Konzept von Lese- und Literaturunterricht im hier beschriebenen Sinne angewiesen. Nur so können sie die für die Motivation entscheidenden Prozesse des Strebens nach Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und soziale Einbindung garantieren und das Lesen zu einem subjektiv bedeutsamen Lerngegenstand machen (vgl. Deci, Ryan 1993).

Der Bereich des Leseunterrichts mit dem Ziel der Förderung von Lesekompetenz soll an dieser Stelle nur kurz ausgeführt werden. Im Rahmen der Diskussion im Anschluss an die PISA-Studie sind verschiedene Übersichtsbeiträge mit empirischen Befunden zur Wirksamkeit von Lesetrainingsverfahren entstanden (vgl. Streblow 2004; Souvignier, Antoniou 2007). Als wirksam haben sich Programme erwiesen, die entweder die Dekodierfähigkeit fördern oder Lesestrategien vermitteln. Beide gegenstandsorientierten Verfahrensweisen sollten idealerweise mit Trainingsteilen ergänzt werden, die die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen und die Motivation, die Planung und Selbstüberwachung oder ein günstiges Selbstkonzept fördern. Für die Förderschule wurden mehrere solche Programme entwickelt, beispielsweise *Besser lesen mit System* (Wember 1999), *Wir werden Lesedetektive* (Rühl, Souvignier 2006) oder ein Training zur Förderung der Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock, Nix 2006). Als Textsorte für diese Trainingsverfahren bieten sich Sachtexte an, da die meisten Programme von einem Konzept des Lesens als Lernen aus Texten ausgehen. Mit dieser Zielsetzung und den dazu verwendeten Methoden sind diese Programme nicht in der Lage, das Spezifische literarischer Texte aufzugreifen.

Das soll ein Literaturunterricht leisten, der zum Ziel hat, die literarische Rezeptionskompetenz und die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ihr Bedürfnis nach Geschichten zu stillen, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln, einen Beitrag zur kulturellen Kohärenz zu leisten und fehlende Erfahrungen in der familiären Lesesozialisation zu kompensieren. Ein Literaturunterricht, in dem diese Ziele verfolgt werden, müsste sich als erstes dadurch auszeichnen, dass er Formen findet, die den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Lesefähigkeit die Teilhabe am Unterricht ermöglichen. Das lässt sich auf verschiedenen Ebenen realisieren. Neben der Ausweitung des Spektrums der behandelten Texte im Hinblick auf Filme oder Hörspiele kann ein Textzugang unabhängig vom Lesen ganz leicht durch das Vorlesen geschaffen werden.

Daniel Pennac (1998) hat eindrücklich beschrieben, was geschehen kann, wenn die Lehrperson im Unterricht vorliest. Die Begeisterung des Lehrers für die vorgelesene Literatur (vgl. auch Lypp 1988) überträgt sich auf die bisher nicht lesenden Schülerinnen und Schüler, der vorgelesene Text übt eine Sogwirkung aus, der sich die Schüler nicht entziehen können und die sie zum Lesen verführt. Es wäre naiv zu glauben, Pennacs Schilderungen ließen sich genau so auf den Unterricht an Förderschulen übertragen. Die Schüler brauchen hier nicht nur einen Anstoß wie bei Pennac, sondern sind auf vielfältige Hilfen zur Verbesserung der Lesekompetenz angewiesen. Dennoch kann Pennacs Beispiel Mut machen, neue Pfade zu betreten und dem Vorlesen auch über die Grundstufe hinaus neue Beachtung zu schenken. In der personal verantworteten Lesesituation, wenn der kompetente Vorleser einen für ihn bedeutsamen Text mit seiner Stimme zum Klingen bringt, liegt ein großes Potenzial für die Begegnung mit Literatur: Alle Schüler können unabhängig von ihrer Lesekompetenz an der ästhetisch gestalteten und sprachlich vermittelten fiktionalen Welt oder dem poetischen Ausdruck teilhaben und das vielfältige Wirkungs- und Bildungspotenzial erfahren. Zudem erleichtert das Vorlesen auch den Eintritt in den Verstehensprozess, da der Vorlesende mit seinem Vortrag eine erste Interpretation schafft und für deren Kohärenz verbürgt. Literatur kann so zum Eigenen werden und muss nicht länger kulturelle Praxis der anderen bleiben (vgl. Pieper u. a. 2004).

Pennac verzichtet auf jegliche Didaktisierung oder Instrumentalisierung des Vorlesens. Allerdings haben die Befunde aus der Lesesozialisationsforschung gezeigt, dass im Zusammenhang mit der Medienrezeption die Kommunikation, das Gespräch über Literatur oder andere Medien eine wichtige Rolle für den Verstehensprozess spielt (vgl. z.B. Sutter 2002). Auch Konzepte eines gesprächsförmigen Literaturunterrichts, die sich an hermeneutischen und dekonstruktivistischen Literaturtheorien orientieren (vgl. Härle, Steinbrenner 2003a, 2003b), sehen den Austausch von Lesarten, Rezeptionseindrücken oder subjektiven Zugängen als Bestandteil des Verstehensprozesses an, der diesen in förderlicher Weise beeinflusst. Die Konzeption des „Heidelberger Modells“ Literarischer Unterrichtsgespräche hat sich in der vorliegenden Untersuchung bewährt. Obwohl die Frage nach seiner Angemessenheit für den Literaturunterricht an Förderschulen nicht Bestandteil der Untersuchung ist, lassen die Erfahrungen des Forschungsprojektes den Schluss zu, dass das Literarische Unterrichtsgespräch – wie es im Kapitel 2.2.2 beschrieben und unter 5.1 modifiziert wird – für den Literaturunterricht an Förderschulen eine gut geeignete Form darstellt. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern literarisches Lernen an komplexen (kinder-)literarischen Texten, ohne sie mit der Rezeption zu überfordern, sie mit ihrem Nicht-Verstehen allein zu lassen oder dieses Nicht-Verstehen als „Störfall“ zu bewerten. Die klare Strukturierung des Gesprächsverlaufes hilft den Schülerinnen und Schülern, sie stiftet Orientierung und schafft damit Freiräume für das Gespräch, das sich so inhaltlichen Aspekten zuwenden kann. Die Auswertung hat allerdings gezeigt, dass auch auf inhaltlicher Ebene

stärkere Strukturierungsmomente notwendig sind. Die Balance zwischen freier Entfaltung und zielgerichteter Strukturierung von Deutungsideen ist in den meisten Gesprächen nicht gegeben. Bereits bei der Konzeption Literarischer Unterrichtsgespräche in der Förderschule werden im Kapitel 2.2.2.1 (S. 41f.) dazu einige Vorschläge gemacht, die allerdings in den Gesprächen kaum Beachtung fanden. Diese strukturierenden Momente, die beispielsweise ein schriftliches Fixieren der einzelnen Lesarten beinhalten, müssen bei der Planung Literarischer Unterrichtsgespräche stärker berücksichtigt werden.

Auch für das literarische Lernen bergen Literarische Unterrichtsgespräche noch Potenzial, das es zu entdecken gilt. So könnte beispielsweise verstärkt auf Textstellen fokussiert werden, die auf kulturell geprägte Wissensbestände verweisen. Das bietet zum einen die Möglichkeit, über kulturelle Deutungsmuster ins Gespräch zu kommen, zum anderen sind diese Stellen oftmals auch als Ausgangspunkte für Interpretationsversuche geeignet. Lehrpersonen könnten an diesen Stellen gezielt zu übertragenen Deutungen anregen oder selbst solche Übertragungen in angemessener Art und Weise vornehmen. So könnte die Lehrperson im Gespräch noch stärker selbst als Leser präsent werden, der modellhaft sein eigenes Vorgehen während des Verstehensprozesses transparent macht. Noch mehr als auf das Verstehen selbst bezieht sich die Modellwirkung der Lehrperson auf den Umgang mit Texten überhaupt. Ihr Literaturkonzept und ihre Vorstellung eines angemessenen Umgangs mit Texten hat vermutlich großen Einfluss auf die Wahrnehmung von Literatur durch die Schülerinnen und Schüler. Möglicherweise könnte ein – auch sprachlich – angemessener Umgang mit Texten, beispielsweise bei der Beurteilung von Schülertexten, sich deshalb auch auf das literarische Lernen auswirken, besonders auf die Fähigkeit, einen Text zu beurteilen. Auch für die Begriffsbildung gibt es in den Literarischen Unterrichtsgesprächen viele Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft werden. Die Schülerinnen und Schüler haben an vielen Stellen ein Gespür für literarische Phänomene, die sie im Gespräch thematisieren. An diesen Stellen könnte die Lehrperson mit einer alltagsnahen, kindgerechten und dennoch literarisches Wissen korrekt abbildenden Terminologie den Kindern helfen, ihre Wahrnehmung zu schärfen und eingebunden in sinnvolle Kontexte Wortschatz, semantische Felder und literarisches Wissen zu erweitern.

Das gilt auch für die Förderung des Fiktionsverständnisses, die ebenso an geeigneten Stellen integriert erfolgen kann. Die herausgehobene Bedeutung des Fiktionsverständnisses macht es möglicherweise aber notwendig, spezielle Lernangebote zu schaffen, die Fiktionssignale aus inhaltlich-semantischer und vor allem aus pragmatischer und modaler Perspektive thematisieren und miteinander in Beziehung bringen. Um die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion auch auf pragmatischer Ebene sicher treffen zu können, ist es notwendig, dass alle Schülerinnen und Schüler Gattungswissen erwerben. Damit ist nicht gemeint, dass sie Konzepte wie Fabel oder Parabel unterscheiden können sollen, vielmehr sollen sie grundsätzliche Vorstellungen von fiktionalen und

nicht-fiktionalen Textsorten (unabhängig vom Medium) erwerben. Es ist ein erstrebenswertes Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler einschätzen lernen, welche Art von Text oder Sendung vorliegt und entsprechend dem Medienprodukt den richtigen Fiktionsstatus zuweisen, um eine ko-intentionale Rezeptions-situation zu schaffen. Das macht die bereits angesprochenen verschiedenen Lese-weisen für Sachtexte und für literarische Texte im Unterricht erforderlich. Nur so können sie auch eine Kategorie „fiktionale Texte für Erwachsene“ erwerben und lernen, in diesem Fall die Erwartung an die Realitätsentsprechung zu suspendieren. Damit sind sie nicht länger auf das Konzept „Märchen“ angewiesen, bei dem ihrer Einschätzung nach der Autor sie versucht zu belügen.

Eine zentrale Rolle für das literarische Lernen und für den Literaturunterricht an Förderschulen spielt die Auswahl geeigneter Texte. Ein guter Text bietet Vertrautes an und fordert gleichzeitig mit Neuem oder Irritierendem heraus. „Literaturunterricht muss spannend bleiben, und das tut er nur dann, wenn An- und Zumutung gleichermaßen gegeben sind“ (Abraham, Kepser 2005, S. 74). Die Zumutung sorgt für Neugier und für Spannung, während der gesprächsförmige Unterricht und die vertrauten Bestandteile des Textes dafür sorgen, dass die Zumutung eine angemessene Herausforderung bleibt und nicht zur Überforderung wird. Als sehr hilfreich bei der Textauswahl erweist sich das Konzept von Rank (2005). Er unterscheidet zwischen dem Vertrauten, das die Möglichkeit zur Assimilation bietet, und dem Neuen, das Akkommodation notwendig macht. Bei der Textauswahl gilt es, die Texte in den Dimensionen „Wirklichkeitsbezug, Thematik, Figuren, Sprache/Stil und literarische Formelemente“ (ebd., S. 7) auf diese Unterscheidung hin zu analysieren. So kann die Lehrperson die Textauswahl an die angestrebten Zielen adaptieren und eher leicht erschließbare Texte zur Leseförderung beispielsweise in freien Lesezeiten anbieten, während komplexere Texte mit hohem Alteritätspotenzial den Literaturunterricht und das literarische Lernen bereichern (vgl. auch Waldt 2003, S. 109ff.), besonders dann, wenn das Neue und Unbekannte für die Schülerinnen und Schüler in der „Zone der nächsten Entwicklung“ liegt.

Literatur zu lesen ist eine risikobehaftete Reise ins Ungewisse. Literarische Texte können lieb Gewonnenes bestätigen, aber auch Gewissheiten erschüttern; sie können gefangen nehmen oder ungeahnte Kräfte freisetzen. Solche intensiven Erfahrungen mit Literatur sollten wir Förderschülerinnen und -schülern nicht vorenthalten. Ihre vorhandene literarische Rezeptionskompetenz bietet dafür genügend Anknüpfungsmöglichkeiten.

6 Literaturverzeichnis

6.1 Primärliteratur

Amberg, Beatrice: Kleiner Kerze heller Schein. Online unter :

<http://www.kinderreimeseite.de/50185293ed031aa09/50185293ed032840c/54005497190b1d001.html> [gesehen am 05.11.2005].

Auer, Martin: Alles kann man nicht sagen. In: Überall und neben dir. Hg. von Hans-Joachim Gelberg. Weinheim: Beltz und Gelberg 1986.

Bächler, Wolfgang: Im Zug. In: Im Mondlicht wächst das Gras. Gedichte für Kinder und alle im Haus. Hg. von Ute Andresen. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1996.

Bröger, Achim: Pizza und Oskar. Würzburg: Arena, 12. Aufl. 1997.

Cohen, Peter; Landström, Olof: Herr Bohm und der Hering. Hamburg: Oetinger 1992.

Dehmel, Richard: Frecher Bengel. In: Fünfzig Kindergedichte. Ausgewählt von Heinz-Jürgen Kliewer. Stuttgart: Reclam 2000.

Heine, Heinrich: Ein Fichtenbaum steht einsam. Sämtliche Gedichte. Hg. von Bernd Kortländer. Stuttgart: Reclam 1990.

Hesse, Hermann: Kleiner Knabe. Sämtliche Werke. Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.

Höfle, Helga: Peter sammelt die Zeit. In: Der Zauberkasten. Alte und neue Geschichten für Kinder. Hg. von Heinz-Jürgen und Ursula Kliewer. Stuttgart: Reclam 1992.

Hughes, David: Macker. Frankfurt am Main: Alibaba 1993.

Jatzek, Gerald: Mein Monster. In: Der neue Wüschelbaum. Gedichte für Kinder und ihre Erwachsenen. Hg. von Georg Bydlinski. Wien: Dachs Verlag 1999.

Maar, Paul: Der Mann, der nie zu spät kam. In: ders.: Der Tag, an dem Tante Marga verschwand und andere Geschichten. Hamburg: Oetinger 1986.

Maar, Paul: Die verschlossene Tür. In: ders.: Der Tag, an dem Tante Marga verschwand und andere Geschichten. Hamburg: Oetinger 1986.

Maar, Paul: Mitten in der Nacht. In: Großer Ozean. Hg. von Hans-Joachim Gelberg. Weinheim: Beltz und Gelberg 2000.

Maar, Paul: Tarzan E. Schmidt. In: Was für ein Glück. Hg. von Hans-Joachim Gelberg. Weinheim: Beltz und Gelberg 1993.

Ossowski, Leonie: Die große Flatter. Weinheim: Beltz und Gelberg 1977.

Rathenow, Lutz: Ein Eisbär aus Apolda. Leipzig: leiv 2006.

- Rathenow, Lutz: Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen. In: *Die Erde ist mein Haus*. Hg. von Hans-Joachim Gelberg. Weinheim: Beltz und Gelberg 1988. © 1988 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim & Basel.
- Rilke, Rainer Maria: *Der Panther*. Im *Jardin des Plantes*, Paris. *Sämtliche Werke*. Hg. vom Rilke-Archiv in Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke. Besorgt durch Ernst Zinn. Erster Band. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1955/1987.
- Rilke, Rainer Maria: *Zum Einschlafen zu sagen*. *Sämtliche Werke*. Hg. vom Rilke-Archiv in Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke. Besorgt durch Ernst Zinn. Erster Band. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1955/1987.
- Ringelnatz, Joachim: *Heimatlose*. In: ders.: *Allerdings*. Berlin: Rowohlt 1928.
- Schubiger, Jürg: *Das Mädchen und das Glück*. In: ders.: *Als die Welt noch jung war*. Weinheim: Beltz und Gelberg 1996.
- Schubiger, Jürg: *Das Mädchen und die Langeweile*. In: ders.: *Wo ist das Meer?* Weinheim: Beltz und Gelberg 2000.
- Schubiger, Jürg: *Der blaue Falke*. In: ders.: *Als die Welt noch jung war*. Weinheim: Beltz und Gelberg 1996.
- Schubiger, Jürg: *Mutter, Vater, ich und sie*. Weinheim: Beltz und Gelberg 1997. © 1997 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim & Basel.
- Suescún, Nicolás: *Gedicht über das Schweigen*. In: *Großer Ozean*. Hg. von Hans-Joachim Gelberg. Weinheim: Beltz und Gelberg 2000.
- Vaugelade, Anaïs: *Steinsuppe*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag 2000.
- Wölfel, Ursula: *Das Miststück*. In: dies.: *Die grauen und die grünen Felder*. Weinheim: Anrich 1970.
- Wölfel, Ursula: *Die Geschichte vom Vater, der die Wand hoch ging*. In: *Der Zauberkasten. Alte und neue Geschichten für Kinder*. Hg. von Heinz-Jürgen und Ursula Kliewer. Stuttgart: Reclam 1992.

6.2 Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart u. a.: Klett.
- Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer.
- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, Ulf (2000): Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. 24. Jg., H. 2, S. 20-34.
- Abraham, Ulf (2005a): „Dieser Eingang war nur für dich bestimmt.“ Literarische Bildung in der Medienkultur – Versuch einer Neubestimmung. In: Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Gerhard Härle und Gina Weinkauff. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 297-312.
- Abraham, Ulf (2005b): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben einer Medienkultur. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hg. von Heidi Rösch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 13-26.
- Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen, Feilke, Helmuth, Müller, Astrid u. a. (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, 34. Jg., H. 203, S. 6-14.
- Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, Ulf; Launer, Christoph (2002): Weltwissen erlesen. In: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Hg. Ulf Abraham und Christoph Launer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6-58.
- Ahrens-Draht, Regine; Bräuer, Christoph; Pieper, Irene; Wirthwein, Heike (2005): Lesekompetenz im Kontext – Lesesozialisation und schulische Praxis. Ein Fortbildungskonzept zum Lesen für Lehrkräfte. In: Literatur im Unterricht, 6. Jg., H. 1, S. 65-82.
- Anderson, John R. (2001): Kognitive Psychologie. Heidelberg; Berlin: Spektrum, 3. Aufl.

- Andresen, Helga (1998): Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Hg. von Heinz Giese und Jakob Ossner. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 21-41.
- Andresen, Helga (2005): Sprachliches Handeln, sprachliche Zeichen und die Entwicklung mentaler Repräsentationen im Vorschulalter. In: Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Hg. von Hans-Werner Huneke. Heidelberg: Mattes, S. 11-27.
- Andringa, Els (1987): Wer sieht wen? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 87-108.
- Andringa, Els (1988): Leservoraussetzungen und die Rezeption literarischer Figuren. In: Diskussion Deutsch, 19. Jg., H. 104, S. 622-644.
- Andringa, Els (2000): „The Dialogic Imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte; Christine Garbe; Karl Holle u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-97.
- Andringa, Els (2001): Die Kunst der Elaboration. Überlegungen zur "literarischen Kompetenz". In: Didaktik Deutsch, 6. Jg., H. 10, S. 49-60.
- Anz, Thomas (2006): Emotional Turn? Beobachtungen zur Gefühlsforschung. In: literaturkritik.de Nr. 12. Online unter: www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10267 [gesehen am 29.12.2007].
- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang u. a. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Opladen: Leske und Budrich, S. 69-137.
- Assman, Jan (1997): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 2., durchgesehene Aufl.
- Baudisch, Winfried; Schmetz, Ditmar (Hrsg.) (1993): Sonderpädagogische Beiträge. Band 1: Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Baulig, Volkmar (1996): Selbsterstellte Fabeln als Hilfe bei Gruppenproblemen. In: Förderschulmagazin, 18. Jg., H. 7-8, S. 13-14.
- Baulig, Volkmar (2006a): Märchen als Hilfe zur Selbstfindung. In: Fördermagazin, 28. Jg., H. 4, S. 5f.
- Baulig, Volkmar (2006b): Pädagogischer Umgang mit Fabeln. In: Fördermagazin, 28. Jg., H. 2, S. 9-12.

- Baumann-Geldern, Irene (1999): Der Einsatz von Märchen im Unterricht der Schule zur individuellen Lernförderung. Ergebnisse einer Befragung bei Lehrkräften an Schulen zur individuellen Lernförderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50. Jg., H. 1, S. 32-40.
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hg. von Clemens Kammeler und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 58-78.
- Becker-Mrotzek, Michael (2003): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Didaktik der deutschen Sprache. Hg. von Ursula Bredel; Hartmut Günther, Peter Klotz u. a. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh UTB, S. 69-89.
- Begemann, Ernst (1996): (Miß-)Deutungen der Sprache von „Lernbehinderten“. In: Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Hg. von Hans Eberwein. Weinheim, Basel: Beltz, S. 135-154.
- Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.) (1996): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (2004): Medien-nutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.
- Bettelheim, Bruno (1977): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Bichsel, Peter (1997): Der Leser. Das Erzählen. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Böhm, Otto (1986): Möglichkeiten der Differenzierung in der Schule für Lern-behinderte unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts der Unter- und Mittelstufe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 37. Jg., H. 12, S. 817-825.
- Böhm, Otto (1987): Handlungsorientierte Kulturtechniken in der Unterstufe der Schule für Lernbehinderte. Ein Basiscurriculum mit „anspruchsvollem Lernen“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 38. Jg., H. 1, S. 17-24.
- Böhm, Otto (1993): Situations- und sinnorientiertes Lesenlernen bei lernschwachen Schülern. Informationen – Erörterungen – praktische Vorschläge. Heidelberg: HVA/Edition Schindele.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 3., überarb. Aufl.
- Bos, Wilfried (1989): Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Hg. von Wilfried Bos und Christian Tarnai. Münster, New York: Waxmann, S. 61-72.
- Braun, Barbara (1995): *Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit: eine entwicklungspsychologische Fallstudie*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Bruner, Jerome (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Carl Auer.
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann*. Bern u. a.: Huber, 2., erg. Aufl.
- Bucher, Hans-Jürgen; Fritz, Gerd (1989): *Sprachtheorie, Kommunikationsanalyse, Inhaltsanalyse*. In: *Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen*. Hg. von Dieter Baacke und Hans-Dieter Kübler. Tübingen: Niemeyer, S. 135-160.
- Büker, Petra (2003): *Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe*. In: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Hg. von Klaus-Michael Bogdal und Herman Korte. München: dtv, 2. Aufl., S. 120-133.
- Bundschuh, Konrad (2004): *Förderdiagnostik im 21. Jahrhundert – Zwischen Problem- und Kompetenzorientierung*. In: *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. Hg. von W. Mutzeck und P. Jogschies. Weinheim und Basel: Beltz, S. 39-54.
- Castello, Armin (2007): *Entwicklung und Evaluation eines manualisierten Trainings zur Förderung des kompetenten Umgangs mit Tageszeitungen für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58. Jg., H. 2, S. 64-69.
- Christ, Hannelore; Fischer, Eva; Fuchs, Claudia u. a. (1995): „Ja aber es kann doch sein...“ *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Claussen, Claus (2001): *Gut vorlesen und gern zuhören – Zwei Seiten einer Medaille*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 5. Jg., H. 150, S. 11-13.
- Conrady, Peter (1996): *Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Weiterführendes Lesen*. In: *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Hg. von Hartmut Günther und Otto Ludwig. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1225-1230.

- Crain, Fitzgerald (2007): Wenn Märchen wahr werden... In: Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge. Vom Umgang des Märchens mit Behinderung. Hg. von Fitzgerald Crain. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 15-39.
- Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1995): Grenzen der Literaturvermittlung. Leseverweigerung – Sprachprobleme – Analphabetismus. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 6. Beiheft. Weinheim und München: Juventa.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jg., H. 2, S. 223-238.
- Dehn, Mechthild (1999): 1. Lesenlernen – Lesenlehren. In: Handbuch Lesen. Hg. von Bodo Franzmann. München: Sauer, S. 570-584.
- Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch. Hg. von Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff. Freiburg im B.: Fillibach, S. 9-32.
- Derrida, Jacques (2004): Der ununterbrochene Dialog: zwischen zwei Unendlichkeiten, das Gedicht. In: Jacques Derrida und Hans-Georg Gadamer: Der ununterbrochene Dialog. Hg. und mit einem Nachwort versehen von Martin Gessmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-50.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Durongphan, Chalit (2005): Poetik und Praxis des Erzählens bei Peter Bichsel. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Eberle, Gerhard; Reiß, Günter (Hrsg.) (1987): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele.
- Eberwein, Hans (1996): Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas. In: Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. An eignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Hg. von Hans Eberwein. Weinheim; Basel: Beltz, S. 11-15.
- Eco, Umberto (1996): Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Eggert, Hartmut (1997): Intimisierung des Lesens und Formbewußtsein. Zum Verhältnis von Privatlektüre und institutionell vermittelter ästhetischer Normen. In: Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Hg. von Christine Garbe u. a. Lüneburg: Universität, S. 161-180.

- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 186-194.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2., aktual. Aufl.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Einsiedler, Wolfgang; Kirschhock, Eva-Maria (2003): Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule, 35. Jg., H. 9, S. 55-57.
- Ellinger, Stephan (2006): Zur Bedeutung von Scham- und Schuldkultur bei Migrationshintergrund in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie nach der Grounded Theory. In: Sonderpädagogische Förderung. 51. Jg., H. 4, S. 397-421.
- Ellinger, Stephan (2007): Kulturabhängige Verhaltensstörungen in der Schule? Empirische Befunde und begriffliche Diskurse. In: Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten. Hg. von Franz Rumpler und Peter Wachtel. Würzburg: Verband Sonderpädagogik e.V., S. 248-261.
- Erlinger, Hans Dieter (2001): Kinder erzählen. Narrative Antworten auf mediale Angebote. In: Kinder und ihr Symbolverständnis: Theorien – Geschichten – Bilder. Hg. von Hans Dieter Erlinger. München: Kopaed, S. 31-53.
- Fingerhut, Karlheinz (2000): "Man erblickt nur, was man schon weiß und versteht". Über die Modellierung literarischer Texte für den "Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen". In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte; Christine Garbe; Karl Holle u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98-113.
- Fischer, Eva (1995): „...also der Mann will glaub ich den Jungen ablenken“. „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert in einer 7. Hauptschulklasse. In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 178-201.
- Flick, Uwe (1995): 5. Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Hg. von Uwe Flick; Ernst von Kardoff; Heiner Keupp u. a. Weinheim: Psychologische Verlags Union, 2. Aufl., S. 147-173.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, Vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe, 6. Aufl.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner u. a. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologische Verlags Union, 2. Aufl.

- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2005): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 4. Aufl.
- Frank, Manfred (2000): *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie*. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Franz, Michael Jürgen (2006): "Denn niemals gab es ein schlimmeres Los..." Romeo und Julia in der Ober-Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57. Jg., H. 1, S. 9-14.
- Frederking, Volker; Hu, Adelheid; Krejci, Michael u. a. (2004): *Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA*. In: *Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken*. Hg. von Horst Bayrhuber, Bernd Ralle, Kristina Reiss u. a. Innsbruck; Wien u. a.: Studien-Verlag, S. 83-128.
- Fritzsche, Joachim (1994a): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin u. a.: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Fritzsche, Joachim (1994b): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin u. a.: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Frohne, Irene; Gordes, Johannes; Zapf, Antje (2000): *Ermittlung von Kompetenz – Eine Untersuchung in den Jahrgangsstufen 5 und 6*. Potsdam: Universitätsbibliothek Potsdam Publikationsstelle.
- Früh, Werner (2001): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK, 5., überarb. Aufl.
- Funke, Reinhold (2006): Die PISA-Studie, der Lesekompetenz-Begriff und die Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, 12. Jg., H. 21, S. 58-77.
- Gailberger, Steffen (2007): 3. Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren. In: *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Hg. von Heiner Willen-berg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 24-36.
- Garbe, Christine (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Hg. von Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking u. a. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69-89.
- Garbe, Christine (2007): „Echte Kerle lesen doch?!“ Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung aus den angelsächsischen Ländern. In: Hans R. Brittnacher; Matthias Harder; Almut Hille u. a. (Hrsg.): *Horizonte verschmelzen. Zur Hermeneutik der Vermittlung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21-34.

- Geisenhanslüke, Achim (2004): Einführung in die Literaturtheorie. Von der Hermeneutik zur Medienwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2., unveränd. Aufl.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften UTB.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster; New York: Waxmann.
- Göltzer, Susanne (2004): Die Funktion des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 121-136.
- Göltzer, Susanne (2007): Lesesozialisation. In: Grundlagen der Deutschdidaktik. Hg. von Günter Lange und Swantje Weinhold. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 202-225. 3. Aufl.
- Golz, Sigrun (1996): Ausländische Kinder als sogenannte Lernbehinderte. In: Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Hg. von Hans Eberwein. Weinheim; Basel: Beltz, S. 231-241.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit.
- Grell, Jochen und Monika (1987): Unterrichtsrezepte. Weinheim und Basel: Beltz, 51.-58. Tsd.
- Greschonig, Steffen (1996): Sisyphe von Lutz Rathenow. Rezension. In: Wandler. Zeitschrift für Literatur. H. 19. Online unter: http://literaturwelt.de/wandler/w19_rezensionen.html#Sisyphe [gesehen am 11.12.2007].
- Groebe, Norbert (2002): Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz". In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groebe und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 11-21.
- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim; München: Juventa.
- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2004a): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groebe und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 440-465.
- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004b): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim; München: Juventa.

- Groebe, Norbert; Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: Qualitative Forschung. Hg. von Eckard König und Peter Zedler. Weinheim und Basel: Beltz UTB, 2., völlig überarb. Aufl., S. 233-258.
- Grube, Johanna (1980): Deutschunterricht in der Schule für Lernbehinderte (SfL). Aspekte zum Literaturunterricht. In: Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Hg. von Ulrich Kasztantowicz. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S. 122-134.
- Gruschka, Andreas (2005): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als praktischer Sieg der Bildungstheorie? Online unter: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.45> [gesehen am 09.10.2006].
- Grzesik, Jürgen (1983): Methoden zur Deskription des Textverstehens im Unterricht: Zum Problem der Kategorisierung von Textverstehensleistungen im Verlauf und im Resultat des Unterrichts. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 2. Jg., H. 1, S. 73-99.
- Grzesik, Jürgen (1989): Geistige Operationen beim Fremdverstehen im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht. 41. Jg., H. 4, S. 7-18.
- Haas, Gerhard (1988): Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch, 15. Jg., H. 89, S. 3-5.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Härle, Gerhard (2004a): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139.
- Härle, Gerhard (2004b): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-168.
- Härle, Gerhard (2006): Intertextualität – eine Herausforderung für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven. Hg. von Ralph Olsen, Hans-Bernhard Petermann und Jutta Rymarczyk. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 21-45.
- Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2004a): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (2004b): Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-20.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2002): Themenzentrierte Interaktion – ein Vorschlag zur Interdisziplinarität in der LehrerInnen(aus)bildung. In: Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Hg. von Anneliese Wellensiek, Hans-Bernhard Petermann. Weinheim: Beltz, S. 126-138.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003a): „Alles Verstehen ist... immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, 4. Jg., H. 2, S. 139-162.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003b): Der „Parcour des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 36. Jg., H. 3, S. 247-278.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2004a): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-24.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2004b): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauois, Eduard (1999): Sprachdidaktische Gegenstandsmodellierung für das Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Dem denkenden Kopf die Möglichkeit der freieren Tätigkeit. Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht. Hg. von Viola Oehme. Berlin: Volk und Wissen, S. 43-49.
- Hauois, Eduard (o. J.): Dialogisches Lehren jenseits des „katechetischen“ Sprechens. [unveröff. Manuskript].
- Heimlich, Ulrich; Schmetz, Ditmar (1995): Beobachtung integrativer Spielprozesse – Zur Problematik methodenpluralistischer Forschungsstrategien. In: Heilpädagogische Forschung. 21. Jg., H. 1, S. 27-36.
- Helbig, Paul; Kirschhock, Eva-Maria; Martschinke, Sabine u. a. (2005): Schrift-spracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, Annelie; Grünke, Matthias (2005): Zur Fähigkeit von Kindern mit Lernbehinderungen, Fiktion von Realität im Fernsehen zu unterscheiden. In: Sonderpädagogische Förderung, 50. Jg., H. 4, S. 380-389.

- Heuermann, Hartmut (1981): Ist literarische Kompetenz meßbar? Bericht über eine empirische Untersuchung In: Literaturwissenschaft und empirische Methoden. Eine Einführung in aktuelle Projekte. Hg. von Helmut Kreuzer, Reinhold Viehoff. Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht, S. 264-284.
- Heuermann, Hartmut; Hühn, Peter; Röttger, Brigitte (1982): Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heursen, Gerd (1989): Kompetenz-Performanz. In: Pädagogische Grundbegriffe. Hg. von Dieter Lenzen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 877-884.
- Hiller, Gotthilf G. (1990): Zur Alphabetisierung benachteiligter Kinder. In: Chancen stiften. Über Psychologie und Pädagogik auf den Hinterhöfen der Gesellschaft. Hg. von Gotthilf G. Hiller und Hansjörg Kautter. Langenau-Ulm: Armin Vaas, S. 171-183.
- Hiller, Gotthilf G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm: Armin Vaas, 4. Aufl.
- Holle, Karl (2004): Prävention von Leseschwierigkeiten oder wieso das Lesen lernen nicht nur ein grundschuldidaktisches Problem ist. In: Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Hg. von Michael Kämper-van den Boogaart. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 13-35.
- Hölsken, Hans-Georg (1987): Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 62-87.
- Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bände. Berlin: Behr, 1903-1936. Reprint: Berlin: De Gruyter 1968.
- Hummelsberger, Siegfried (2002): Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. „Ich lese was, was du nicht liest...!“. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Hurrelmann, Bettina (1978): Überlegungen zur Verarbeitung fiktionaler Erzähltexte durch Kinder im Grundschulalter. In: Diskussion Deutsch. 9. Jg., H. 43, S. 406-420.
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauschierzählungen. In: Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57-82.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, 21. Jg., H. 127, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (1995): Über die Hintergründe veränderter Lesebereitschaft. Empirische Befunde. In: Julit, 21. Jg., H. 1, S. 24-35.

- Hurrelmann, Bettina (1997): Lesen erhöht den Lebensgenuss. In: Lesen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. Hg. von Gudrun Schulz und Herbert Ossowski. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-19.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, 29. Jg., H. 176, S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2003a): Lesen. Lesen als Basiskompetenz. In: Schüler 2003. Lesen und Schreiben. Hg. von Achim Barsch u. a., Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-10.
- Hurrelmann, Bettina (2003b): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, 30. Jg., H. 177, S. 4-12.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Lese-sozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 169-201.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Band 1. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurst, Matthias (1996): Erzählsituationen in Literatur und Film. Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptationen. Tübingen: Niemeyer.
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache – Identität – Nation: sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ivo, Hubert (2000): Vermittlung von Kompetenzen als neuer Schlüsselbegriff des Bildungsdenkens – Voraussetzungen und Folgen. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte; Christine Garbe; Karl Holle u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 333-340.
- Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald u. a. (2002): Das Bielefelder Screening (BISC). Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Kammler, Clemens (2004): Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA. In: Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Hg. von Michael Kämper-van den Boogaart. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 235-244.

- Kammler, Clemens (2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer, S. 7-22.
- Kammler, Clemens (2006c): Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. Zu Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“ (Jahrgangsstufe 11-13). In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer, S. 196-212.
- Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006b): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer, S. 7-22.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1996): Mit Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert. In: Didaktik Deutsch, 1. Jg., H. 1, S. 30-52.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch, 5. Jg., H. 9, S. 4-22.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003): Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie. In: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Hg. von Ulf Abraham u. a. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 26-46.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung Der hilflose Knabe. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hg. von Heidi Rösch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 27-50.
- Kanter, Gustav O. (1980): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4: Pädagogik der Lernbehinderten. Hg. von Gustav O. Kanter und Otto Speck. Berlin: Carl Marhold, 2., durchgesehene Aufl., S. 34-64.
- Kautt, Annette (2006): Rossipottis Leibspeise. Besprechung von Lutz Rathenow: Ein Eisbär aus Apolda. In: Rossipotti. Unabhängiges Literaturmagazin für Kinder. Ausgabe 12. Online unter http://www.rossipotti.de/ausgabe12/rossipottis_leibspeise.html#rathenow [gesehen am 11.12.2007].
- Keiner, Sabine (1999): Jürg Schubiger. In: Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Hg. von Clemens A. Baumgärtner und Heinrich Pleticha. Meitingen: Corian-Verlag H. Wimmer. [1995ff., 8. Erg.-Lief. 1999].

- Kirsch, Dieter (1979): Literaturbarrieren bei jugendlichen Lesern. Eine empirische Untersuchung über den Dissens zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre bei Schülern der Stadt Ludwigshafen. Frankfurt am Main: Haag und Herchen Verlag, 2. Aufl.
- Kirschhock, Eva-Maria (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, Gerhard (1999): Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50. Jg., H. 1, S. 4-10.
- Klein, Gerhard (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 52. Jg., H. 2, S. 51-61.
- Kleist, Heinrich von ([1805/06] 2007): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Sämtliche Werke. Brandenburger Ausgabe. Band II/9. Hg. von Roland Reuß und Peter Staengle. Frankfurt am Main und Basel: Stroemfeld/Roter Stern, S. 27-32.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 4., unveränd. Aufl.
- Klimkait, Johannes (2005): Seit wann können Heringe ertrinken? Literarische Unterrichtsgespräche mit Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung. Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg. [unveröffentlicht].
- Knapp, Werner (2005): Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Hg. von Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda. Weinheim; Basel: Beltz UTB, S. 20-36.
- Knobloch, Clemens (2001): „Kritische Kontexte“ in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: Kinder und ihr Symbolverständnis: Theorien – Geschichten – Bilder. Hg. von Hans Dieter Erlinger. München: Kopaed, S. 11-30.
- Koch, Katja (2006): Bei PISA und IGLU ausgeblendet: Die soziale Lage von Förderschülern. In: Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Hg. von Ada Sasse und Renate Valtin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 106-125.
- Köppert, Christine (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel.
- Körner, Klaus (1992): Politische Broschüren im Kalten Krieg 1947-1963. „SBZ von A-Z“ – gesamtdeutsche Broschüren? In: Deutschland im Kalten Krieg. Deutsch-Deutsche Feindbilder in der politischen Propaganda 1945

- bis 1963. Online-Version einer Ausstellung des Deutschen Historischen Museums. Online unter: http://www.dhm.de/ausstellungen/kalter_krieg/brosch_04.htm [gesehen am 11.12.2007].
- Kornmann, Reimer (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 67. Jg., H. 1, S. 55-68.
- Kornmann, Reimer; Burgard, Peter; Eichling, Hans-Martin (1999): Zur Überrepräsentanz von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte: Revision älterer und Mitteilung neuer Ergebnisse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50. Jg., H. 3, S. 106-109.
- Köster, Juliane (2005): Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – Neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hg. von Heidi Rösch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 175-193.
- Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer, S. 50-64.
- Kowal, Sabine; O’Connell, Daniel C. (2005): 5.9 Zur Transkription von Gesprächen. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hg. von Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Ines Steinke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 4. Aufl., S. 437-447.
- Kreft, Jürgen (1984): Zur Erforschung der literarischen Rezeption im Unterricht auf der Grundlage einer kognitiv-genetischen Kompetenztheorie. In: Methoden der Literaturdidaktik, Methoden im Literaturunterricht. Hg. von Jakob Ossner und Karlheinz Fingerhut. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule, S. 13-33.
- Krummheuer, Götz (1992): Lernen mit „Format“. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kruse, Iris (2006): Das Leseplakat. Eine Aufgabenstellung zur Rezeption vorgelesener Bücher. In: Grundschulunterricht, 53. Jg., H. 1, S. 22-28.
- Kruse, Iris (2007): Offene Produktionsorientierung und weiterführende Anschlussaufgaben beim Umgang mit einem Kinderbuch. In: Grundschulunterricht, 54. Jg., H. 1, 18-24.
- Kühn, Peter (2004): Bildungsstandard Lesen: Wie man Lesekompetenz entwickelt und die Lesemotivation fördert. In: Lesekompetenz-Tests für die Klassen 5 und 6. Hg. von Peter Kühn und Pierre Reding. Donauwörth: Auer, S. 5-16.

- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (2002): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Arbeitsbuch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 3. Aufl.
- Ladenthin, Volker (1991): Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur. Hildesheim u. a.: Olms.
- Landwehr, Jürgen (2004): Fiktion oder Nichtfiktion. Zum zweifelhaften Ort der Literatur zwischen Lüge, Schein und Wahrheit. In: Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Hg. von Helmut Brackert und Jörn Stückrath. Reinbeck bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 8., erw. und durchgesehene Aufl., S. 491-504.
- Lange, Bernward; Willenberg, Heiner (1988): Verstehenstiefen und ihre Prädiktoren im Literaturunterricht. In: Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. Hg. von Ingelore Oomen-Welke, Christoph von Röhneck. Tübingen: Narr, S. 138-159.
- Lange, Bernward; Willenberg, Heiner (1989): Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung. In: Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Hg. von Wilfried Bos und Christian Tarnai. Münster, New York: Waxmann, S. 173-190.
- Lange, Bettina (2001): Narrative Strukturen in (Kinder-)Geschichten und eine Analyse ihrer formalen Kennzeichen. In: Kinder und ihr Symbolverständnis: Theorien – Geschichten – Bilder. Hg. von Hans Dieter Erlinger. München: Kopaed, S. 55-156.
- Langenohl, Hanno (1970): Der weiterführende Leseunterricht bei Lernbehinderten. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Langenohl, Hanno (1983): Weiterführendes Lesen. In: Handbuch der Lernbehindertendidaktik. Hg. von Herwig Baier und Ulrich Bleidick. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, S.228-233.
- Lecke, Bodo (Hrsg.) (2004): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Lexikon der Psychologie (2001): Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Link, Jürgen (2004): Literaturemiotik. In: Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Hg. von Helmut Brackert und Jörn Stückrath. Reinbeck bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 8., erw. und durchgesehene Aufl., S. 15-29.

- Lissmann, Urban (1997): Inhaltsanalyse von Texten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lompscher, Joachim (1999): Wygotski und Unterricht heute. In: Dem denkenden Kopf die Möglichkeit der freieren Tätigkeit. Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht. Hg. von Viola Oehme. Berlin: Volk und Wissen, S. 33-42.
- Lypp, Maria (1984): Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Lypp, Maria (1988): Der Lehrer und die Eskimos – Vorlesen im Unterricht. In: Diskussion Deutsch, 19. Jg., H. 104, S. 645-650.
- Lypp, Maria (1989a): Kinderliteratur und Erzählerwerb. In: Erzähl-Erwerb. Hg. von Konrad Ehlich, und Klaus R. Wagner. Bern, Frankfurt am Main, New York u. a.: Peter Lang, S. 123-131.
- Lypp, Maria (1989b): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Hg. von Peter Conrady. Frankfurt am Main: dipa, S. 70-79.
- Lypp, Maria (1997): Jürg Schubiger. In: Kritisches Lexikon der deutschen Gegenwartsliteratur. Hg. von Heinz Ludwig Arnold. München: edition text + kritik [1957ff., Nachlieferung 1997].
- Lypp, Maria (1999): Kinderliteratur als verbale Kunst betrachtet. In: Literarisches Lernen. Hg. von Matthias Duderstadt und Claus Forytta. Frankfurt am Main: Grundschulverband. AK Grundschule e.V., S. 37-48.
- Lypp, Maria (2000): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Hg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2., korr. Aufl., S. 828-843.
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Band 1: Der Rundgang durch Hörhausen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C. (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Hg. von Cornelia Löhmer und Rüdiger Standhardt. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39-92.

- Max, Charles (1999): Entwicklung von Kompetenz - ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Ertrag und Perspektiven der französischsprachigen Kompetenzforschung und ihre Bedeutung als Gestaltungsprinzip von Bildung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Mayer, Johannes (2004): Literarische Gespräche. Strukturen – Verstehenslinien – Phasen. In: Kein endgültiges Wort. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141-174.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz, 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.
- Mayring, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Hg. von Philipp Mayring; Michaela Gläser-Zikuda. Weinheim und Basel: Beltz UTB, S. 7-19.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz UTB.
- Merkelbach, Valentin (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 12-52.
- Merten, Klaus (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1990): Bildungsplan für die Schule für Lernbehinderte. Lehrplanheft 1+2/1990.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004: Grundschule. Stuttgart.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Hg. von Ulrich Schiefele; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider u. a. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 101-124.
- Müller, Harro (2004): Autonomie und Funktion. In: Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Hg. von Helmut Brackert und Jörn Stückrath. Reinbeck bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, 8., erw. und durchgesehene Aufl., S. 504-517.
- Müller-Michaels, Harro (1996): Denkbilder: Zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie. In: Deutschunterricht, 49. Jg., H. 3, S. 114-122.

- Müller-Michaels, Harro (1999): Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen. In: Deutschunterricht, 52. Jg., H. 3, S. 164-174.
- Müsseler, Jochen; Prinz Wolfgang (Hrsg.) (2002): Allgemeine Psychologie. Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. In: Praxis Deutsch, 30. Jg., H. 180, S. 4-12.
- Nickel-Bacon, Irmgard; Groeben, Norbert; Schreier, Margrit (2000): Fiktions-signale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: Poetica, 32. Jg., H. 3/4, S. 267-299.
- Nideröst, Bruno (2002): Die technikunterstützte Analyse von qualitativen Daten mit Word. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. 3. Jg., H. 2. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [gesehen am 20.06.2005].
- Nigisch, Otto (2002): Zur Definition der Sozialkompetenz. Online unter: <http://www.soz.ganymed.org/texte.shtml> [gesehen am 01.09.2005].
- Nolting, Hans-Peter; Paulus, Peter (2004): Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 3., vollst. überarb. und erweit. Aufl.
- Nothdurft, Werner (2000): Ausbildung der Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtung und konstruktive Vorschläge. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte; Christine Garbe; Karl Holle u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 251-269.
- Ockel, Eberhard (1992): Blocksatz oder Flattersatz? Ein Beitrag zur Leseförderung. In: Diskussion Deutsch, 23. Jg., H. 126, S. 381-393.
- Ohler, Peter; Domaratius, Susanne; Friebe, Sabine u. a. (i. V. 2008): Medienkompetenz: Die Entwicklung medialer Zeichenkompetenz und des Symbol- und Metaphernverstehens in der Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): Ein Viertel laut PISA „ganz unten“. In: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Hg. von Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking u. a. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 279-296.
- Orth, Barbara; Schwietring, Thomas; Weiß, Johannes (Hrsg.) (2003): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- Oskamp, Irmtraud M. (1996): Jugendliteratur im Lehrerurteil: historische Aspekte und didaktische Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ossner, Jakob (2003): PISA, Lesen und Lehrpläne. Eine didaktische Modellierung des Lesens. In: Literatur im Unterricht, 4. Jg., H. 3, S. 227-244.

- Ossner, Jakob (2005): Die Wahrheit ist konkret und bedarf achtsamer Formulierungen. In: Didaktik Deutsch, 11. Jg., H. 19, S. 20-22.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 12. Jg., H. 21, S. 5-19.
- Ossner, Jakob (2006b): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn u. a.: Schöningh UTB.
- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. Sechs Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hg. von Jürgen Belgrad und Karlheinz Fingerhut. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-23.
- Paefgen, Elisabeth K. (2000): Lesen von Literatur als sprachästhetische Basisqualifikation des Deutschunterrichts. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte, Christine Garbe, Karl Holle u. a.: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 198-211.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart; Weimar: Metzler. 2., aktual. und erw. Aufl.
- Pennac, Daniel (1998): Wie ein Roman. Von der Lust zu lesen. München: dtv.
- Pette, Corinna; Charlton, Michael (2002): Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 195-213.
- Pieper, Irene (2004): Poetische Verdichtung. Schüler und Schülerinnen interpretieren Rose Ausländers Gedicht Zirkuskind im Unterrichtsgespräch. In: Kein endgültiges Wort. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 219-239.
- Pieper, Irene (2005): Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik. Online unter: http://web.uni-frankfurt.de/grenzbereichedeslesens/pieper_lesenlernen.pdf [gesehen am 06.07.2006].
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia (2004): Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 23. Jg., H. 1, S. 63-69.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Volz, Steffen u. a. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim; München: Juventa.
- Plath, Monika; Richter, Karin (2003): Lesen lernen – Literatur genießen In: Grundschule, 35. Jg., H. 12, S. 8-10.

- Potthoff, Ulrike; Steck-Lüschow, Angelika; Zitzke, Elke (1997): Kommunikatives Handwerkszeug für Unterrichtsgespräche in der Grundschule. In: Sprecherziehung im Unterricht. Hg. von Marita Pabst-Weinschenk u. a. München; Basel: Ernst Reinhardt, S. 8-18.
- Powell, Justin J.W.; Wagner, Sandra (2001): Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/NWG_PowellWagner-WP1=2001.pdf [gesehen am 08.12.2006].
- Preiser, Siegfried (2003): Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim; Basel: Juventa.
- Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rank, Bernhard (2000): Philosophie als Thema von Kinder- und Jugendliteratur. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Hg. von Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2., korrigierte Aufl., S. 799-826.
- Rank, Bernhard (2004): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187-213.
- Rank, Bernhard (2005): Leseförderung und literarisches Lernen. In: Lernchancen, 8. Jg., H. 44, S. 4-9.
- Rank, Bernhard (2007): Nachdenklichkeit und Poesie. Moderne Geschichten von Jürg Schubiger. In: Praxis Deutsch, 34. Jg., H. 206, S. 32-38.
- Rank, Bernhard; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1997): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rathenow, Lutz (2007): Kosmos der Vertrautheit. Kinderliteratur. Wie das Buch im Osten zum Medium des Trostes wird. In: Börsenblatt. H. 12, S. 11.
- Reichmann-Rohr, Erwin; Weiser, Manfred (1996): Geschichtliche Entstehung und Entwicklung von Schulen für Lernbehinderte. In: Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Hg. von Hans Eberwein. Weinheim; Basel: Beltz, S. 19-32.

- Reinhoffer, Bernd (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Hg. von Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda. Weinheim; Basel: Beltz UTB, S. 123-141.
- Reuschling, Gisela (1995): Ist das noch ein literarisches Gespräch? „Das Miststück“ von Ursula Wölfel in der Mädchengruppe einer 7. Hauptschulklasse. In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 202-232.
- Richter, Karin (2002): Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule. In: Grundschule, 34. Jg., H. 7-8, S. 37-40.
- Richter, Karin (2004): Vorlesen und Erzählen im gewandelten Medienkontext. In: Grundschule, 36. Jg., H. 7-8, S. 8-11.
- Richter, Karin (2006): Hexenbilder im Wandel. Veränderte kindliche Zugänge zu einem ambivalenten Zauberwesen. In: Grundschule, 38. Jg., H. 7-8, S. 8-10.
- Richter, Tobias; Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurlelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 25-58.
- Riegler, Susanne (2006): Mit Kindern über Sprache nachdenken – eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Rogge, Klaus-Eckart (Hrsg.) (1995): Methodenatlas. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Rohr, Barbara (1975): Comics in die Lernbehindertenschulen! In: Didaktik des Deutschunterrichts. Texte zur Lernbehindertendidaktik. Band 2. Hg. von Gustav O. Kanter und Hanno Langenohl. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S. 125-152.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main; Berlin; Bern u. a.: Peter Lang.
- Rosebrock, Cornelia (1995): Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Hg. von Cornelia Rosebrock. Weinheim; München: Juventa, S. 9-29.
- Rosebrock, Cornelia (1999): Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch, 4. Jg., H. 6, S. 57-68.

- Rosebrock, Cornelia (2001): Schritte des Literaturerwerbs. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. 5. Jg., H. 10, S. 35–62.
- Rosebrock, Cornelia (2003): Wege zur Lesekompetenz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 55. Jg., H. 2, S. 85–95.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, 12. Jg., H. 20, S. 90–112.
- Rosemann, Bernhard; Bielski, Sven (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim; Basel: Beltz.
- Rost, Detlef H. (2001): Leseverständnis. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Hg. von Detlef H. Rost. Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union, 2., überarb. u. erw. Aufl., S. 449–456.
- Roth, Erwin; Heidenreich, Klaus (Hrsg.) (1995): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München, Wien: R. Oldenbourg, 4., durchgesehene Aufl.
- Rühl, Katja; Souvignier, Elmar (2006): Wir werden Lesedetektive. Lehrermanual und Arbeitsheft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Runge, Gabriele (1996): Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 48. Jg., H. 4, S. 194–208.
- Rupp, Gerhard; Heyer, Petra; Bonholt, Helge (2004): Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 95–141.
- Rustemeyer, Ruth (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster: Aschendorff.
- Sander, Alfred (1975): Zum weiterführenden Leseunterricht an der Lernbehindertenschule. In: Didaktik des Deutschunterrichts. Texte zur Lernbehindertendidaktik. Band 2. Hg. von Gustav O. Kanter und Hanno Langenohl. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S. 96–124.
- Scheffel, Michael (2004): Erzählen als anthropologische Universalie: Funktionen des Erzählens im Alltag und in der Literatur. In: Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Hg. von Rüdiger Zymner und Manfred Engel. Paderborn: Mentis, S. 121–138.
- Scheffer, Bernd (1995): Klischees und Routinen der Interpretation. Vorschläge für eine veränderte Literaturdidaktik. In: Der Deutschunterricht, 47. Jg., H. 3, S. 74–83.

- Scheller, Ingo (1987): Szenische Lernprozesse. Überlegungen zum Literaturunterricht mit Haupt- und Sonderschülern. In: Diskussion Deutsch, 18. Jg., H. 1, S. 41-47.
- Schenda, Rudolf (1995): Das ABC der Tiere. Märchen, Mythen und Geschichten. München: Beck.
- Schliwka, Dieter (1995): Jugendliteratur light. Eine Provokation? In: Grenzen der Literaturvermittlung. Leseverweigerung – Sprachprobleme – Alphabetismus. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 6. Beiheft. Hg. von Malte Dahrendorf. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 80-90.
- Schmetz, Ditmar (1986): Reflexionen zur Konzeption einer Interaktionspädagogik für erschwerte Lernsituationen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 37. Jg., H. 2, S. 73-85.
- Schmetz, Ditmar (1993): Schulprogrammentwicklung und sonderpädagogische Förderung in der Allgemeinen Schule und in der Schule für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogische Beiträge. Band 1: Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Hg. von Winfried Baudisch und Ditmar Schmetz. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, S. 10-22.
- Schmetz, Ditmar (1999): Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50. Jg., H. 4, S. 134-143.
- Schmetz, Ditmar (2004): Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55. Jg., H. 3, S. 113-128.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Schmidt, Hans-Peter (1992): Gedanken zum weiterführenden Leseunterricht in der Schule für Lernbehinderte – oder: Wenn lernbehinderte Kinder und Jugendliche nicht lesen wollen. In: Behindertenpädagogik, 31. Jg., H. 4, S. 379-389.
- Schmidt, Hans-Peter (1994): Lernbehinderte brauchen Märchen. Oder: Wider den resignativen Milieufatalismus im Unterricht der Lernbehindertenschule. In: Sonderschulmagazin, 16. Jg., H. 4, S.9-10.
- Schmitt, Lothar (1980): Ganzschriften auf der Mittelstufe der Schule für Lernbehinderte. Begründung und Kriterien für die Erstellung einer eigenen Ganzschrift am Beispiel der Geschichte: „Das Geheimnis um den alten Koffer“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 31 Jg., H. 1, S. 23-27.
- Schneewind, Klaus A. (2001): Persönlichkeit. In: Lexikon der Psychologie in fünf Bänden. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, S. 237-240.

- Schnotz, Wolfgang (2001): Textverständnis. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Hg. von Detlef H. Rost. Weinheim: Beltz Psychologie Verl.-Union, 2., überarb. u. erw. Aufl., S. 709-717.
- Schön, Erich (1995): Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Hg. von Günter Lange und Wilhelm Steffens. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 99-127.
- Schreier, Margit; Appel, Markus (2002): Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 231-254.
- Schreier, Margrit (2006a): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Hg. von Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann. Weinheim und München: Juventa, S. 421-441.
- Schreier, Margrit (2006b): Qualitative Untersuchungsdesigns. In: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Hg. von Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann. Weinheim und München: Juventa, S. 343-359.
- Schreier, Margrit (2006c): Qualitative Verfahren der Datenerhebung. In: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Hg. von Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann. Weinheim und München: Juventa, S. 399-420.
- Schreier, Margrit; Groeben, Norbert (1999): Leitfadeninterview und Inhaltsanalyse: 2. Inhaltsanalyse. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 18. Jg., H. 1, S. 43-54.
- Schreier, Margrit; Lietz, Petra (2006): Quantitative Datenerhebungsverfahren. In: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Hg. von Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann. Weinheim und München: Juventa, S. 361-397.
- Schröder, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schroeder, Joachim (Hrsg.) (2003): Unverhoffte Resonanz. Literarische Texte im Zugriff ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher. Langenau-Ulm: Armin Vaas.
- Schubiger, Jürg (1999): Kinderliteratur im Gespräch. Auszüge aus dem Gespräch mit Jürg Schubiger. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. 3. Jg., H. 6, S. 9-31.

- Schulz, Gudrun; Ossowski, Herbert (Hrsg.) (1997): Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sechster Familienbericht (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Drucksache 14/4357; 20.10.2000).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Selbmann, Frank (1980): Möglichkeiten einer weiterführenden Leseerziehung in der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 31. Jg., H. 10, S. 677-680.
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit u. a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, 30. Jg., H. 173, S. 91-122.
- Skirl, Helge; Schwarz-Friesel, Monika (2007): Metapher. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Sodogé, Anke; Höffken, Hartmut (2005): „Ja, lesen, mehr lesen, mehr verstehen, wenn man liest“. Anmerkungen zur Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen mit Lern- und Sprachbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56. Jg., H. 7, S. 250-260.
- Souvignier, Elmar; Antoniou, Faye (2007): Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76. Jg., H. 1, S. 46-62.
- Spinner, Kaspar H. (1987): Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 186-188.
- Spinner, Kaspar H. (1988): Der Kern literarischer Bildung. In: Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären. Friedrich Jahresheft VI, Seelze: Friedrich Verlag, S. 34-35.
- Spinner, Kaspar H. (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht, 41. Jg., H. 4, S. 19-23.

- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, 23. Jg., H. 126, S. 309-321.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Hg. von Ortwin Beisbart; Ulrich Eisenbeiß; Gerhard Koß u. a. Donauwörth: Auer, S. 55-64.
- Spinner, Kaspar H. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Hg. von Cornelia Rosebrock. Weinheim; München: Juventa, S. 81-95.
- Spinner, Kaspar H. (1997): Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Allgemeinbildung. In: Pädagogik, 49. Jg., H. 2, S. 54-57.
- Spinner, Kaspar H. (1999): 4. Lese- und Literaturdidaktische Konzepte. In: Handbuch Lesen. Hg. von Bodo Franzmann. München: Sauer, S. 593-601.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2004a): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Kein endgültiges Wort. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 291-307.
- Spinner, Kaspar H. (2004b): Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung – Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts. In: Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung. Hg. von Bodo Lecke. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 95-100.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch. 11. Jg., H. 18, S. 4-13.
- Spinner, Kaspar H. (2006a): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 33. Jg., H. 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2006b): Literarisches Schreiben zu einem Text. Zu Franz Hohler „Das Huhn auf der Funkausstellung“. In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer, S. 66-79.
- Spitzer, Manfred (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum, korrigierter Nachdruck.
- Steinbrenner, Marcus (2004): Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch. In: Kein endgültiges Wort. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-59.

- Steinbrenner, Marcus (2007a): Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Hg. von Susanne Göltzer und Jürgen Roth. Münster: MV Wissenschaft, S. 390-420.
- Steinbrenner, Marcus (2007b): Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch. 13. Jg., H. 23, S. 5-14.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006a): Literarisches Lernen im Gespräch: Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Praxis Deutsch, 33. Jg., H. 200, S. 14-15.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006b): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, 7. Jg., H. 3, S. 227-241.
- Steinebach, Christoph (2003): Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Steinke, Ines (2005): 4.7 Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hg. von Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Ines Steinke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 4. Aufl., S. 319-331.
- Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA. Hg. von Ulrich Schiefele; Cordula Artelt; Wolfgang Schneider u. a. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 275-306.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann. Weinheim und München: Juventa, S. 80-105.
- Thiele, Jens (2004): Ist das Kind noch im Bilde? In: JuLit, 30. Jg., H. 3, S. 12-26.
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Valtin, Renate (1986): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken - Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: „Schreiben ist wichtig!“ Hg. von Renate Valtin und Ingrid Naegele. Frankfurt am Main: Grundschulverband. AK Grundschule e.V., S. 23-53.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.

- Vogt, Rüdiger (2004): Symbolische Textdeutungen entwickeln: Lehrer und Schüler interpretieren Peter Hacks' Geschichte Der Bär auf dem Försterball im Unterrichtsgespräch. In: Kein endgültiges Wort. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 241-264.
- Volz, Steffen (1997): Bedingungen der literarischen Sozialisation benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Konsequenzen für den Literaturunterricht an Förderschulen. Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg. [unveröffentlicht].
- Volz, Steffen (2001): Literaturerwerb im „Bildungskeller“. Versagensbefunde im Fach Deutsch. In: Deutschunterricht, 54. Jg., H. 2, S. 30-34.
- Volz, Steffen (2005): Literaturerwerb im Bildungskeller. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Online unter: www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6215/ [gesehen am 29.04.2006].
- Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldt, Kathrin (2007): Kinder durch Literatur herausfordern. „Erfindungen“ von Jürg Schubiger in einer vierten Klasse. In: Grundschulunterricht, 54. Jg., H. 1, S. 9-17.
- Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchâtel: DeSeCo.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Wember, Franz (1999): Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Werner, Johannes (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel.
- Werner, Johannes (2004): Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“. Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs. In: Kein endgültiges Wort. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191-218.
- Werning, Rolf, Lütje-Klose, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München, Basel: Reinhardt UTB.
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern, Frankfurt am Main, New York u. a.: Peter Lang.

- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim; München: Juventa.
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: *Der Deutschunterricht*, 50. Jg., H. 1, S. 26-37.
- Wieler, Petra (2003): Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Hg. von Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking u. a. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 47-68.
- Wieler, Petra (2004): Gespräche mit Grundschulkindern über Bücher und andere Medien. In: *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 265-289.
- Wieler, Petra (2005): Gespräche mit Grundschulkindern über Buch- und Mediengeschichten. In: *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Hg. von Petra Wieler. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 135-152.
- Willenberg, Heiner (1987a): Exkurs: Einfluss der Lehrersprache auf Unterrichtsergebnisse. In: *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Hg. von Heiner Willenberg. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 109-111.
- Willenberg, Heiner (1987b): Textstruktur und Rezeption. In: *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Hg. von Heiner Willenberg. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 41-49.
- Willenberg, Heiner (Hrsg.) (1987c): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Willenberg, Heiner (1996): Differenzierung im Unterricht. Philosophische, soziologische und psychologische Begründungen. In: *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73-82.
- Willenberg, Heiner (2000): Kompetenzen brauchen Wissen. Teilkompetenzen beim Lesen und Verstehen. In: *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hg. von Hansjörg Witte; Christine Garbe; Karl Holle u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 69-83.

- Willenberg, Heiner (2002): Eine bundesweite Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand Deutsch. Was kann die Didaktik dazu beitragen und wird sie darunter leiden? In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hg. von Clemens Kammiller und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215-231.
- Willenberg, Heiner (2004b): Wissen und Kompetenz im Literaturunterricht. In: Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Hg. von Bodo Lecke. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 284-303.
- Willenberg, Heiner (2007a): Einleitung. In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hg. von Heiner Willenberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5f.
- Willenberg, Heiner (2007b): 1. Kompetenzen. In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hg. von Heiner Willenberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-10.
- Willenberg, Heiner (2007c): 2. Lesearten – Die Leseprozesstheorie. In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hg. von Heiner Willenberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-23.
- Willenberg, Heiner (2007d): 19. Der Lehrer als Meisterleser. In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hg. von Heiner Willenberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 181-187.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 13. Jg., H. 22, S. 71-88.
- Winterhoff-Spurk, Peter (2000): Was ist eigentlich „Medienkompetenz“?. In: Psychologie heute, H. 7, S. 46-49.
- Wiprächtiger, Maja (1999): Fiktionale Texte im Unterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg. [unveröffentlicht].
- Wiprächtiger, Maja (2006): Die Lesestunde. In: Fördermagazin, 28. Jg., H. 2, S. 5-8.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2007): Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Forschungsprojekt an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 58. Jg., H. 7, S. 258-264.
- Witte, Hansjörg; Garbe, Christine; Holle, Karl u. a. (Hrsg.) (2000): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., H. 12, S. 492-503.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, 9. Jg., H. 15, S. 18-32.
- Zabka, Thomas (2004a): Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 75-96.
- Zabka, Thomas (2004b): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Hg. von Bodo Lecke. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, S. 247-262.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer, S. 80-101.
- Zipfel, Frank (2004): Zeichen, Phantasie und Spiel als poetogene Strukturen literarischer Fiktion. In: Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Hg. von Rüdiger Zymner und Manfred Engel. Paderborn: Mentis, S. 51-80.
- Zymner, Rüdiger (2004): Poetogene Strukturen, ästhetisch-soziale Handlungsfelder und anthropologische Universalien. In: Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Hg. von Rüdiger Zymner und Manfred Engel. Paderborn: Mentis, S. 13-29.

7 Anhang

7.1 Liste der vorgeschlagenen literarischen Texte

Auer, Martin: Alles kann man nicht sagen.

Bächler, Wolfgang: Im Zug.

Dehmel, Richard: Frecher Bengel.

Heine, Heinrich: Ein Fichtenbaum.

Hesse, Hermann: Kleiner Knabe.

Höfle, Helga: Peter sammelt die Zeit.

Jatzek, Gerald: Mein Monster.

Maar, Paul: Mitten in der Nacht.

Maar, Paul: Tarzan E. Schmidt.

Rathenow, Lutz: Erste Geschichte vom Kartoffelkäfer aus Thüringen.

Rilke, Rainer Maria: Der Panther. Im Jardin des Plantes, Paris.

Rilke, Rainer Maria: Zum Einschlafen zu sagen.

Ringelnatz, Joachim: Heimatlose.

Schubiger, Jürg: Das Mädchen und die Langeweile.

Schubiger, Jürg: Der blaue Falke

Schubiger, Jürg: Mutter, Vater, ich und sie.

Suescún, Nicolás: Gedicht über das Schweigen.

Wölfel, Ursula: Die Geschichte vom Vater, der die Wand hoch ging.

7.2 Kategoriensystem

Leitfrage 1: Welche der folgenden Fähigkeiten/Fertigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz zeigen Schülerinnen und Schüler in Literarischen Unterrichtsgesprächen an der Förderschule?

Leitfrage 2: Wie zeigen sich die folgenden Fähigkeiten/Fertigkeiten im Gespräch?

1 Basales Fiktionsverständnis

- 1.1 inhaltlich-semantische Fiktionssignale erkennen
- 1.2 Fiktionalität als Werkkategorie erkennen
- 1.3 sich auf einen Fiktionsvertrag einlassen

2 Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen

- 2.1 nacherzählen
- 2.2 Inferenzen hinzufügen oder imaginieren

3 Fähigkeit, mit indirektem und uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen

- 3.1 analogisieren
- 3.2 generalisieren

4 Fähigkeit, Texte zu interpretieren

- 4.1 zentrale Textstellen identifizieren
- 4.2 eine Lesart entwickeln
- 4.3 einzelnen Textstellen eine (Be-)Deutung zuweisen
- 4.4 holistische Deutungen vornehmen
- 4.5 verschiedene Teilinterpretationen zu einer Gesamtdeutung des Textes integrieren

5 Fähigkeit, intertextuelle oder intermediale Bezüge herzustellen

- 5.1 zitieren
- 5.2 feststellen von Gemeinsamkeiten
- 5.3 feststellen von Unterschieden

6 Fähigkeit, Texte oder Textteile zu bewerten oder zu beurteilen

- 6.1 positiv bewerten
- 6.2 negativ bewerten
- 6.3 beurteilen

7 Fähigkeit, Aussagen zum Text (Bewertungen, Urteile, Lesarten) zu begründen

- 7.1 begründen mit intertextuellen/-medialen Bezügen

- 7.2 begründen mit eigener Erfahrung
- 7.3 begründen mit literarischem Wissen
- 7.4 begründen mit Weltwissen
- 7.5 begründen mit sprachlichem Wissen
- 7.6 begründen mit gesellschaftlichen Normen, Werten oder Moralvorstellungen
- 7.7 begründen mit textinternen Verweisen
- 8 Fähigkeit, auf Grund des Textes zu reflektieren**
 - 8.1 reflektieren über sich selbst
 - 8.2 reflektieren über menschliche Grunderfahrungen
 - 8.3 reflektieren über literarisches Wissen
 - 8.4 reflektieren über Weltwissen
 - 8.5 reflektieren über sprachliches Wissen
 - 8.6 reflektieren über gesellschaftliche Normen, Werte oder Moralvorstellungen
- 9 Fremdverstehen**
 - 9.1 Gefühle oder Empfindungen einer literarischen Figur erkennen
 - 9.2 die Perspektive einer Instanz des Textes übernehmen
- 10 Fähigkeit, eigene Erfahrungen und Gefühle mit dem Text zu verbinden**
 - ohne ersichtlichen Bezug zum Text
 - 10.1 zu einzelnen Begriffen assoziativ über eigene Erfahrungen oder Gefühle berichten
 - 10.2 sich explizit auf den Text beziehen
 - 10.3 auf den Textgehalt Bezug nehmen
- 11 Fähigkeit, ästhetische Sprache wahrzunehmen und positiv zu bewerten**
 - 11.1 Differenz zur Alltagssprache wahrnehmen
 - 11.2 Differenz zur Alltagssprache positiv bewerten
- 12 Fähigkeit, mit Fremdheitserfahrungen umzugehen**
 - 12.1 Differenz zur Alltagserfahrung wahrnehmen
 - 12.2 Fremdheitserfahrungen benennen und begründen
 - 12.3 Fremdheitserfahrungen positiv bewerten
- 13 Fähigkeit zur intersubjektiven Verständigung**
 - 13.1 einer anderen Lesart zustimmen oder sie ergänzen
 - 13.2 eine andere Lesart in Frage stellen oder ablehnen
 - 13.3 andere Lesarten tolerieren und eine neue Lesart hinzufügen
 - 13.4 eigene Lesart verändern
 - 13.5 an der eigenen Lesart festhalten

Leitfrage 3: Welches (literarische) Wissen setzen die Schüler im Gespräch ein?

14 Literarisches Wissen

- 14.1 Kenntnis literarischer Fachbegriffe
- 14.2 Textwissen

15 Weltwissen

- 15.1 sozio-kulturelles Wissen
- 15.2 naturwissenschaftliches Wissen

16 Sprachliches Wissen/Sprachbewusstheit

- 16.1 über Bedeutungen von Wörtern nachdenken oder sie erklären
- 16.2 auf sprachliche Phänomene aufmerksam werden oder machen

Weitere Kategorien:

17 Bezug zu den Mitschülern

- 17.1 Thema oder Idee eines anderen Schülers aufgreifen
- 17.2 explizit auf Mitschüler Bezug nehmen
- 17.3 einen Mitschüler direkt ansprechen

18 Reaktionen auf (Nach-)Fragen der Lehrperson

- 18.1 inhaltlich antworten
- 18.2 zustimmen
- 18.3 widersprechen oder die Paraphrasierung der Lesart ablehnen
- 18.4 nicht antworten oder inhaltliches Antworten ablehnen

19 Übrige Äußerungen

7.3 Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Grundlagen und Eckpunkte des „Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs“	39
Abb. 2: Geeignete Titel für literarische Gespräche in der Förderschule, in Klammern: geeignete Klassenstufe.....	41
Abb. 3: Struktur eines Literarischen Unterrichtsgesprächs mit den Aufgaben der Lehrperson	50
Abb. 4: Modell literarischer Rezeptionskompetenz.....	76
Abb. 5: Modell der Rekonstruktion literarischer Rezeptionskompetenz	78
Abb. 6: Übersicht über das Untersuchungsdesign	111
Abb. 7: Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und deren Alter in der Mitte des Forschungsprojektes	112
Abb. 8: Kultureller Hintergrund der Beteiligten	114
Abb. 9: Verwendete Notationszeichen	120
Abb. 10: Von den Lehrpersonen verwendete Texte	122
Abb. 11: Regeln zur Festlegung und Auswahl von Kodiereinheiten.....	125
Abb. 12: Ausschnitt aus dem Kodierhandbuch.....	126
Abb. 13: Übersicht über die Oberkategorien	126
Abb. 14: Modell der Validitätsprüfung.....	129

Danksagung

Bei der Anfertigung der Arbeit habe ich vielfältige Unterstützung erfahren. Ich möchte mich daher bedanken:

bei Prof. Dr. Gerhard Härle für seine großartige Unterstützung und Begleitung meines Projektes von den ersten Schritten bis zur fertigen Arbeit,

bei Prof. Dr. Ditmar Schmetz für die Bereitschaft, als Zweitgutachter zu fungieren,

bei Dr. Steffen Volz, der mich mit seinen Arbeiten dazu angeregt hat, meine eigenen Fragestellungen zu finden,

bei den beteiligten Lehrpersonen und ihren Schülern, die sich für die Untersuchung zur Verfügung gestellt und sich engagiert an den Literarischen Unterrichtsgesprächen beteiligt haben,

bei Dr. Susanne Riegler, Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer, Dr. Christoph Bräuer und Dr. Ralph Olsen für die vielen anregenden und aufmunternden Gespräche,

bei den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften Sophia Huggins, Carolin Rudy und Johannes Klimkait für ihre engagierte und zuverlässige Mitarbeit,

beim Land Baden-Württemberg für die dreijährige Abordnung zur Promotion, die die vorliegende Arbeit überhaupt erst möglich gemacht hat,

bei der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die finanzielle Unterstützung und

bei meinem Mann, der mich in Höhen und Tiefen begleitet und unterstützt hat.